

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 53



Stephanie Iffert

**Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung?
Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und
Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins**

ISSN (Print) 1615-7222

ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2017

Angaben zur Autorin

Iffert, Stephanie, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/
Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Weiterbildung, Institutionen- und Programm-
forschung, Kulturelle Bildung und ästhetische Praktiken

e-Mail: stephanie.iffert.1@hu-berlin.de

Herausgeberinnen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Aiga von Hippel
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 4136
Fax: (030) 2093 4175
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin
Technische Abteilung
Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 53



Stephanie Iffert

**Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung?
Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und
Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins**

Berlin 2017

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Abstract

Die vorliegende Arbeit thematisiert fluide Strukturen in der kulturellen Erwachsenenbildung anhand eines Samples im freiwilligen Engagement. Ein Kunstverein wird exemplarisch in den Blick genommen und in Perspektivverschränkung von Programmforschung und Teilnehmendenforschung empirisch untersucht und an den aktuellen Forschungsstand angebunden. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf Planungsprozesse und Partizipationsformen im Kunstverein. Ästhetische Erfahrungen als Lernerfahrungen werden beleuchtet und als „Türöffner“ der Partizipationsportale platziert. Die Planenden des Kunstvereins entwickeln ein bedürfnis- und milieuorientiertes Angebot für ihre Mitglieder, welches sich in einer Programmstruktur offenbart. Das *systematisch-rezeptive* Portal kann als dominanter Zugangsweg bestätigt werden. Die Einordnung des Kunstvereins im Feld der kulturellen Erwachsenenbildungslandschaft lässt Rückschlüsse über sich ausdifferenzierende und entgrenzende Strukturen in der kulturellen Erwachsenenbildung zu.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Abbildungsverzeichnis | 8 |
| Tabellenverzeichnis | 9 |
| | |
| 1. Einführung in das Thema | 11 |
| 1.1 Ausgangslage und Bezüge | 13 |
| 1.2 Zielsetzung der Arbeit | 14 |
| 1.3 Gliederung und Vorgehen | 15 |
| | |
| 2. Grundlegende Begrifflichkeiten | 16 |
| 2.1 Kulturelle Erwachsenenbildung | 16 |
| 2.1.1 Portale zur Kulturellen Bildung | 21 |
| 2.2 Freiwilliges Engagement | 27 |
| 2.3 Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln | 29 |
| 2.4 Ästhetik im Bezug zur Kulturellen Bildung | 31 |
| 2.5 Ästhetische Erfahrung im Bezug zur Kulturellen Bildung | 35 |
| | |
| 3. Untersuchungsdesign | 38 |
| 3.1 Fallstudie | 38 |
| 3.2 Datenerhebung | 39 |
| 3.2.1 Programmanalyse | 41 |
| 3.2.2 Wissenschaftliche Beobachtung | 44 |
| 3.2.3 Befragung | 45 |
| 3.3 Datenauswertung | 48 |
| 3.3.1 Datenaufbereitung | 48 |
| 3.3.2 Qualitative Datenanalyse | 49 |
| 3.3.3 Quantitative Datenanalyse | 51 |
| 3.4 Methodische Schwierigkeiten und Grenzen | 51 |
| | |
| 4. Kunstverein Centre Bagatelle e.V. – Struktur und Aufbau | 53 |
| 4.1 Organisatorische Kategorien | 55 |

| | | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2 | Pädagogische Kategorien | 60 |
| 4.3 | Inhaltliche Kategorien | 66 |
| 5. | Ergebnisse Planungsgruppen | 70 |
| 5.1 | <i>Erkundungsgruppe</i> – „einer kann was, weiß was, organisiert eine Reise“ | 71 |
| 5.2 | <i>Literaturgruppe</i> – „wir sind keine Profis, aber wir machen das gut.“ | 76 |
| 5.3 | Ausstellungsgruppe – „Ich habe ein hohes intrinsisches Interesse“ | 81 |
| 5.4 | Weitere Planungsgruppen | 86 |
| 5.5 | Zwischenfazit und Diskussion | 87 |
| 6. | Angebotsstrukturen und Partizipationsformen in den Programmen von 2014, 2015 und 2016 in Perspektivverschränkung | 88 |
| 6.1 | Das <i>systematisch-rezeptive</i> Portal in der Domäne der Bildenden Kunst | 92 |
| 6.2 | Partizipation der Teilnehmenden am <i>systematisch-rezeptiven</i> Angebot zur Kunst der Neuzeit am Beispiel der musealen Ausstellung „El Siglo de Oro“ | 93 |
| 6.3 | Partizipation der Teilnehmenden am <i>systematisch-rezeptiven</i> Angebot zur zeitgenössischen Kunst am Beispiel der Vernissage zur Ausstellung „Lebenslinien“ im Centre Bagatelle | 99 |
| 6.4 | Das <i>systematisch-rezeptive</i> Portal mit weiteren Domänen der Kulturellen Bildung | 102 |
| 6.5 | Partizipation der Teilnehmenden am <i>systematisch-rezeptiven</i> Angebot zur zeitgenössischen Literatur am Beispiel der Lesung „Wintergäste“ im Centre Bagatelle | 104 |
| 6.6 | Das selbsttätig-kreative Portal | 105 |
| 6.7 | Zwischenfazit und Diskussion | 108 |
| 7. | Lernen durch ästhetische Erfahrung im Kunstverein | 109 |
| 7.1 | Einordnung des Kunstvereins bezüglich kultureller Praxis oder Kultureller Bildung | 114 |
| 8. | Teilnehmendenperspektive zum „Literarischen Salon“ | 118 |

| | |
|-------------------------------------------------|------------|
| 9. Konklusion | 122 |
| 9.1 Zusammenfassung | 122 |
| 9.2 Schlussfolgerungen und Ausblick | 123 |
| 10. Literatur | 126 |
| 11. Anhang | 132 |
| Bisher erschienene Themen der Reihe: | |
| Erwachsenenpädagogischer Report | 142 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abbildung 1: | Darstellung der Erhebungsverfahren als Netzwerkgrafik, eigene Darstellung..... | 40 |
| Abbildung 2: | Netzwerkgraphik zu den Auswertungsmethoden, eigene Darstellung | 48 |
| Abbildung 3: | Organigramm des Kunstvereins im Jahr 2016, eigene Darstellung. | 56 |
| Abbildung 4: | Dauer der Vereinszugehörigkeit der Mitglieder, eigene Darstellung..... | 57 |
| Abbildung 5: | höchster Bildungsabschluss, eigene Darstellung | 61 |
| Abbildung 6: | Veranstaltungsdauer der einzelnen Angebote in den Jahren 2014, 2015 und 2016, eigene Darstellung..... | 63 |
| Abbildung 7: | Veranstaltungsformen in den Jahren 2014, 2015 und 2016, eigene Darstellung..... | 63 |
| Abbildung 8: | Besuchte Veranstaltungsorte des Kunstvereins in den Jahren 2014, 2015 und 2016, eigene Darstellung..... | 64 |
| Abbildung 9: | Regionale Einbettung der Bildungsveranstaltungen, eigene Darstellung | 65 |
| Abbildung 10: | Angebotsformen in den Jahren 2014, 2015 und 2016, eigene Darstellung | 89 |
| Abbildung 11: | Kulturelle Bildung im systematisch-rezeptiven Angebotsportal unterteilt in Kunstepochen, eigene Darstellung | 92 |
| Abbildung 12: | Angebote aus dem systematisch-rezeptiven Portal, die nicht auf Kunst bezogen sind, eigene Darstellung | 102 |
| Abbildung 13: | Angebote aus dem selbsttätigen-kreativen Bereich nach Domänen unterteilt, eigene Darstellung | 106 |
| Abbildung 14: | Gründe für die Mitgliedschaft im Kunstverein, eigene Darstellung (n=24)..... | 109 |
| Abbildung 15: | Wertvolle Erfahrungen durch die Mitgliedschaft im Kunstverein (n=24), eigene Darstellung | 110 |
| Abbildung 16: | Interesse der Mitglieder bei der Auseinandersetzung mit Kunst (n=24), eigene Darstellung | 113 |
| Abbildung 17: | Häufigkeit der Teilnahme an Lesungen des „Literarischen Salons“, (n=56), eigene Darstellung | 118 |
| Abbildung 18: | Kommunikationskanal, durch den der oder die Teilnehmende auf die Veranstaltung aufmerksam wurde, (n=56), eigene Darstellung | 119 |
| Abbildung 19: | Entgeltvorstellung der Teilnehmenden zu der Lesung im „Literarischen Salon“ (n=56), eigene Darstellung | 120 |
| Abbildung 20: | Interesse der Teilnehmenden an der Lesung, (n=56), eigene Darstellung..... | 120 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 1: Entscheidungs- und Handlungsfelder in der Erkundungsgruppe, eigene Darstellung | 73 |
| Tabelle 2: Entscheidungs- und Handlungsfelder in der Literaturgruppe, eigene Darstellung | 78 |
| Tabelle 3: Entscheidungs- und Handlungsfelder in der Ausstellungsgruppe, eigene Darstellung | 84 |
| Tabelle 4: Quelle: Gieseke/Opelt 2005, S.330 | 115 |
| Tabelle 5: Differenzierung bezüglich der Partizipationsformen im Kunstverein, eigene Darstellung | 115 |
| Tabelle 6: Quelle: Gieseke/Opelt 2005, S.331, erw. Gieseke 2012 | 116 |
| Tabelle 7: Teilnahmebegründungen und Organisationsform im Kunstverein, eigene Darstellung | 117 |

1. Einführung in das Thema

Fragen zur Kultur und Bildung sind in Zeiten von Migration einerseits und Globalisierung andererseits von grundlegender Bedeutung, da es zur Durchmischung von Gesellschaften und Veränderung von hegemonialen Strukturen führen kann. Die Kulturelle Bildung soll hier einen sensiblen, aufklärerischen Beitrag leisten, anthropologische Fragen abdecken, zur Identitätsfindung einerseits und zum Verständnis von interkulturellen und transkulturellen Fragen andererseits beitragen. Dies scheint in Zeiten von neoimperialistischen Entwicklungen und zunehmender Individualisierung besonders relevant. Das politisch-gesellschaftlich gelenkte Interesse liegt bei der Kulturellen Bildung im Fokus der Kinder- und Jugendbildung. Dies hat eine gewisse Berechtigung, scheint es doch so zu sein, dass je früher mit der Bildung im künstlerisch-musischen Bereich begonnen wird, desto stärker werden die Ausbildung und Differenzierung der Sinne geprägt und das Urteilsvermögen gestärkt. Ein weiterer Vorteil liegt in der Erreichbarkeit junger Menschen. Durch Schulpflicht und Curriculum kann sichergestellt werden, dass allen jungen Menschen der Zugang zur Kulturellen Bildung ermöglicht wird. Die Zusammenarbeit mit professionellen Kulturanbietern und schulischen Institutionen sollte gefördert werden. Die bildungspolitisch gewollte Öffnung von Schule ist hier zu begrüßen, gibt sie doch auch den professionell arbeitenden Künstlerinnen und Künstlern und Kulturinstitutionen oder kommunalen Einrichtungen die Möglichkeit zusammen mit Pädagoginnen und Pädagogen das Wissen an nachwachsende Generationen weiterzugeben und Bildungsprozesse zu initiieren.

Doch wenn es zu Fragen der Nachhaltigkeit und der Verstetigung von Kultureller Bildung über Lebenslanges Lernen kommt, beobachten wir einen Bruch in der Gesellschaft. Mit der Freiwilligkeit der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen im Erwachsenenalter hören die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur häufig auf. Schon beim Übergang in die dritte Bildungssäule werden erlernte Instrumente häufig vernachlässigt, das Theaterspielen oder Malen beendet, es sei denn, sie bieten die Grundlage für eine professionelle Nutzung. Doch das Wissen um die prekären Verhältnisse vieler Künstlerinnen und Künstler scheint die Gesellschaft davor abzuschrecken, eine Profession in Kunst und Kultur anzustreben.

Fehlende Zeit und die Fokussierung auf wirtschaftliche und berufliche Interessen im jungen Erwachsenenalter bieten Gründe für eine nachlassende Teilnahme an Kultureller Bildung in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Ausgehend von der Maxime, dass wenn der junge Mensch aktiv an kulturellen Prozessen teilhat und darüber seine Sinne und seinen Geschmack ausdifferenziert, können seine Kreativität und die Fähigkeit zur Kulturalität genügend ausgebildet werden, so dass sich im weiteren Lebensverlauf eine output-orientierte Nutzenverwertung der Kreativität einstellt, die sich ganz in den Dienste der Ökonomisierung neoimperialistischer Strömungen stellen kann (Fleige/Giesecke/Robak 2015, S. 12).

Eine neue Entwicklung ist auf dem Bildungsmarkt derzeit zu verzeichnen, beruhend auf der Forderung von Wirtschaftsunternehmen nach mehr Kreativität und Innovation der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und einer in die Kritik geratenen sozialen Markt-

wirtschaft. Betriebe schicken ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gezielt zu Kreativitätsseminaren, wobei die nutzenorientierte Entwicklung von Führungskräften hoch im Kurs steht. Moderation, Visualisierung, Präsentation und Innovation sind gefragte performative Kompetenzen. Hierbei ist der Übergang zwischen betrieblicher und beruflicher Weiterbildung fließend.

Lebenslanges Lernen und tiefgreifende Veränderungen in der Gesellschaft und den Lebenswelten erfordern eine aktive Auseinandersetzung mit Kultur im Allgemeinen und ihren spezifischen Domänen im Besonderen (ebd., S. 14), um über Bildungsprozesse, einer Ausweitung der Kreativitätsnutzung und einer zunehmenden Ästhetisierung der Lebenswelt entgegenzuwirken (ebd., S. 15).

Die Stärke der Kulturellen Bildung liegt in der Erreichbarkeit aller Menschen, die nicht nur lebenslang lernen, sondern auch aktiv am gesellschaftlichen Leben teilhaben möchten. Kulturelle Bildung kann und sollte alle erreichen, mit ihrem niederschweligen Angebot für bildungsferne Gruppen oder ihren trans- und interkulturellen Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund, die sich in einer neuen Kultur zurechtfinden möchten. Sie kann Menschen adressieren, die einen kreativen Beitrag zur Vielfalt kultureller Ausdrucksmöglichkeiten leisten wollen oder Angebote offerieren, die über Wissensvermittlung von Hochkultur im Rahmen der Rezeptionsästhetik, Bildungsprozesse initiieren kann. Kulturelle Bildung kann so unterschiedlich sein, wie die Menschen, die in Demokratien leben und diese aktiv praktizieren.

Institutionalisierte Erwachsenenbildung im Bereich der Kulturellen Bildung wird vielfältig angeboten und entgrenzt sich in der rhizomartig¹ wachsende Weiterbildungslandschaft, wird aber im öffentlichen und politischen Diskurs wenig gefunden. Hier setzt nun mein Forschungsinteresse an. „Welchen Beitrag kann die Forschung leisten, um ein Bewusstsein im öffentlichen Raum für die kulturelle Erwachsenenbildung zu fördern?“

Faulstich beschreibt bildende Kunst als eine Kunst, die bildet, Kunst als Aneignung durch menschliches Lernen. So wird die Frage „Was hat Kunst mit Bildung zu tun?“ zu einem Thema der Erwachsenenbildung (Faulstich 2014a, S. 303). Er schreibt weiter, dass es zur Rezeptionsästhetik noch Forschungsdesiderata gibt, da die empirische Forschung zur kulturellen Erwachsenenbildung derzeit andere Schwerpunkte setzt. Auch Fleige, Gieseke und Robak schreiben, dass im Feld der kulturellen Erwachsenenbildung wenig Literatur vorliegt. Der Rat für Kulturelle Bildung e.V., der Deutsche Kulturrat, ebenso wie die UNESCO und die OECD sind bildungspolitisch in diesem Feld präsent und aktiv (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 11), doch liegt auch hier der Fokus auf der allgemeinen Pädagogik und den Erziehungswissenschaften.

Kulturelle Bildung ist ein wesentlicher Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft, der sich sehr stark ausdifferenziert hat und vielseitige Strukturen besitzt. Es werden Angebote in unterschiedlichen Institutionen und Organisationen erarbeitet und angeboten. Dabei entstehen fließende Übergänge zwischen kulturellen Angeboten in

¹ Gieseke und Enoch betrachten die Entwicklung der offenen Weiterbildungslandschaft als eine rhizomartige Entwicklung, die durch Spontaneität, Ungerichtetheit, Passgenauigkeit und Heterarchie charakterisiert wird und permanenten Veränderungen unterliegt. (Enoch/Gieseke 2011, S. 7)

Eventform und kulturellen Bildungsangeboten im non-formalen Bereich der Erwachsenenbildung und im Bereich der beigeordneten Bildung (ebd., S. 17). Ein daraus abgeleitetes Forschungsinteresse fragt nach den Angebots- und Aneignungsstrukturen und Begründungen zur Teilnahme an Kultureller Bildung. Erkenntnisse hierzu können einen Beitrag zum Erhalt dieser vielfältigen Strukturen in einer lebendigen Demokratie leisten.

1.1 Ausgangslage und Bezüge

Mein Forschungsanliegen liegt im exemplarischen Aufdecken vorhandener, noch wenig erforschter, fluider Strukturen in der kulturellen Erwachsenenbildung. Die Programme der öffentlich-rechtlichen Institutionen in der Erwachsenenbildung sind leicht zugänglich. Hier lassen sich über Programmanalysen Rückschlüsse ziehen über Bedarfe und Veränderungen in der Gesellschaft hinsichtlich der Nachfrage an kultureller Erwachsenenbildung. Anders verhält es sich in den Strukturen der beigeordneten, nicht öffentlich geförderten Erwachsenenbildung. Es liegen häufig keine Programme vor, sondern nur einzelne Angebote, die weder archiviert werden noch bisher systematisch erforscht wurden. Dabei können diese fluiden Strukturen Aufschluss geben über die vielfältigen Formen Kultureller Bildung und milieuorientierten Bedürfnisse in der kulturellen Erwachsenenbildung.

Die vorliegende Arbeit widmet sich als explorativ-heuristisch angelegte Fallstudie der Untersuchung eines eingetragenen Kunstvereins im Nordberliner Raum. Dieser ist mir durch das Ausstellen meiner Arbeiten (Skulpturen) im Rahmen zweier Kunstfeste in den Jahren 2007 und 2013 bekannt. Meine Anfrage an den Vorstand des Kunstvereins, ob ich eine pädagogische Feldstudie zu den Strukturen und der Arbeit des Vereins durchführen könne, wurde positiv beantwortet. Zur Erforschung des Gegenstandes wurde die aktuelle Forschungslage auch interdisziplinär gesichtet und Literatur rezipiert.

Die in 2015 erschienene Monographie „Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen-Partizipationsformen-Domänen“ von Fleige, Gieseke und Robak wird grundlegend für die vorliegende Arbeit verwandt, da sie die aktuelle Forschungslage theoriegeleitet und theoriebildend wiedergibt und wichtige Fragen bündelt. Mit der Einzelfallstudie wird sich an den Ergebnissen und Empfehlungen der Autorinnen hinsichtlich Fragestellung, Untersuchung und theoretischer Interpretation orientiert.

Empirische und theoretische Anknüpfungspunkte bieten die Ergebnisse aus der Studie von Gieseke, Opelt, Stock und Börjesson (2005, Bd. 1). Hierbei handelt es sich um eine großangelegte Studie zur europäischen Programm- und Regionalanalyse zu Strukturen und Programmen Kultureller Erwachsenenbildung. In der Forschungsliteratur finden sich viele jüngere Studien, die an die Studie von Gieseke et al. anbinden. Hier sind besonders zu nennen Robak/Petter (2014), Robak/Fleige (2012), Specht/Semrau (2015), Robak et al. (2015), Fleige (2015) Fleige (2016) und Specht/Fleige (2016). Diese dienen als weitere Forschungsbezüge zur vorliegenden Masterarbeit. Die Resultate des Freiwilligensurveys (FWS) von 2014 bezüglich des freiwilligen Engagements im kulturellen Bereich werden flankierend mit in die Untersuchung einbezogen. Es werden Bezüge

zur Philosophie, Kunstwissenschaft und allgemeiner Erziehungswissenschaft im gegenwärtigen Diskurs hinsichtlich der Fragestellungen zu den Themen Bildung, Kultur und Ästhetik betrachtet.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit möchte das Feld der Kulturellen Bildung, aus dem beigeordneten Sektor in den Fokus rücken. So wird ein Kunstverein exemplarisch in den Blick genommen und in Perspektivverschränkung von Programmforschung und Teilnehmendenforschung analysiert, mit dem Ziel das spezifische Profil des Kunstvereins und die Besonderheit des Programms herauszuarbeiten. Gieseke stellt heraus, dass der originäre Ansatz der Perspektivverschränkung daran interessiert war „normative Sollansprüche über ihre Realisierungsformen empirisch auszudifferenzieren und sie als empirische Phänomene begrifflich zugänglich zu machen.“ So ist für die pädagogische Situationsanalyse eine Mehrperspektivität von vornherein gefordert (Gieseke 2000, S. 11). Das fokussierte Erkenntnisinteresse richtet sich darauf, wie sich Planungsprozesse vollziehen und Partizipationsformen entwickeln. So lautet die auf wissenschaftliche Beantwortung ausgerichtete, leitende Fragestellung dieser Arbeit

„Wie differenzieren sich Angebotsstrukturen im Kunstverein aus und welche Erkenntnisse können über Lernen durch ästhetische Erfahrung aus der Empirie gewonnen werden?“

Daran schließt sich die Frage an, welchen Beitrag der Kunstverein im Feld der kulturellen Erwachsenenbildung leisten kann.

Folgende Ausgangsthese beschreiben das Erkenntnisinteresse:

Der zu untersuchende Gegenstand deckt die Bedürfnisse im Bereich Kultureller Bildung für ein bestimmtes Milieu ab. Das Angebot orientiert sich an den Interessen der Mitglieder und Lernprozesse werden über ästhetische Erfahrungen initiiert.

Mitlaufende Fragen fokussieren das ausgeführte Planungshandeln im freiwilligen Engagement und die sich daraus entwickelnde Angebotsstruktur, die Angebotsdurchführung und die Partizipation hieran sowie die Teilnahmebegründungen an den Veranstaltungen. Es wird die These aufgestellt, dass sich Lern- und Aneignungsformen in der zeitgenössischen Kunst unterscheiden von Wissensvermittlung und Aneignungsformen der modernen Kunst oder weiter zurückliegender Kunstepochen. Die Untersuchung hierzu findet Eingang in der Kategorisierung der Programme.

Ziel der Untersuchung ist es, die aus der qualitativ-quantitativen empirischen Untersuchung entwickelten Daten an bestehende Befunde und der daraus entwickelten theoriegeleiteten Forschungsliteratur anzubinden, um einen Beitrag zur Ausdifferenzierung des Forschungsstandes im Feld der kulturellen Erwachsenenbildung zu leisten.

1.3 Gliederung und Vorgehen

Der Kunstverein Centre Bagatelle e.V., ein im Norden Berlins ansässiger Verein, wird exemplarisch explorativ untersucht, beschrieben, analysiert und im Feld der kulturellen Erwachsenenbildungslandschaft verortet. Neben dem Aufzeigen der Vereinsstruktur wird das planerische Handeln der freiwillig engagierten Mitglieder dargestellt, analysiert und charakterisiert. Eine Programmanalyse wird mit den Betrachtungen zum Planungs-handeln verschränkt. Neben dem planerischen Handeln wird auch die Partizipation der Teilnehmenden in den Veranstaltungen beleuchtet und hinsichtlich Lernen durch ästhetische Erfahrung interpretiert.

Kapitel 2 bietet eine theoretische Hinführung zum Thema. Eine Annäherung an die Begriffe Kultur und Bildung zur Beschreibung der Kulturellen Bildung als Erwachsenenbildung wird vorangestellt. Hier schließen Betrachtungen zur kulturellen Erwachsenenbildung an, die Fragestellungen und Themengebiete im Diskurs aufzeigen. Die Portale zur Kulturellen Bildung als bildungswissenschaftliche Figur, die sich zur Analyse von Angebotsstrukturen und Partizipationsformen durchgesetzt haben, wurden von der Forschung zunehmend ausdifferenziert. Sie werden als spezielles Themengebiet der kulturellen Erwachsenenbildung platziert. Orte der beigeordneten Kulturellen Bildung werden genannt und mit Vereinen, in denen freiwilliges Engagement geleistet wird, in Beziehung gesetzt. Anschließend wird Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln besprochen, ein relevantes Forschungsfeld in der Erwachsenenbildung.

Für die vorliegende Masterarbeit ist die Betrachtung des derzeit besonders in den philosophischen und kunstwissenschaftlichen geführten Diskursen zu Ästhetik und Aisthetik bedeutsam, da dieser sich auch auf angrenzende Disziplinen in den Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaften bis hin zu den Natur- und Wirtschaftswissenschaften ausgebreitet hat und somit auch die Erwachsenenbildung betrifft. Vertiefend wird dann der Blick auf ästhetische Erfahrungen gelenkt, die sowohl kunst- oder kulturwissenschaftlich, philosophisch als auch erziehungswissenschaftlich betrachtet werden und Aufschluss darüber geben können, wie in der Kulturellen Bildung partizipiert und gelernt wird.

Der kurze Überblick zu den theoretischen Bezügen zeigt bereits die Komplexität der Themenstrukturen auf, die diese Fallanalyse begleiten. Damit der Rahmen dieser Arbeit nicht gesprengt wird, werden die Begrifflichkeiten nur im Kontext der Arbeit geklärt. Es ist nicht die Absicht, einen vollständigen Überblick über die in den unterschiedlichen Disziplinen geführten Diskurse zu geben. Vielmehr geht es um die Klärung von Begrifflichkeiten im Bezug zur Erwachsenenbildung und hier besonders zur kulturellen Erwachsenenbildung.

Kapitel 3 veranschaulicht das gewählte Forschungsdesign. Datenerhebungsmethoden und Datenauswertung werden gesondert beschrieben und im Mixed-Method-Ansatz im Kontext der Fallstudie zusammengeführt. Das methodische Vorgehen wird kritisch reflektiert.

Kapitel 4 stellt die organisatorischen, pädagogischen und inhaltlichen Kategorien des Kunstvereins vor. Diese Einteilung orientiert sich an den Kriterien von Gieseke et al. (2005), da die Kategorien als charakteristische Merkmale auch dort zur Anwendung kommen.

Kapitel 5 beschreibt das Planungshandeln in den verschiedenen Planungsgruppen und analysiert die Ergebnisse anhand von Planungshandeln als Angleichungshandeln wie es Gieseke (2003, 2008) für den professionell planenden Bereich der Erwachsenenbildung herausgearbeitet hat. Es werden vergleichend Betrachtungen dazu für den semi-professionellen Bereich Rahmen des freiwilligen Engagements aufgeführt.

Kapitel 6 diskutiert die Ergebnisse der Programmanalyse. Es wird nach der Diversität von Angebotsformen sowie deren jeweils spezifischen Merkmalen geschaut. Hierbei werden die Angebote aus den Angebotsportalen *systematisch-rezeptiv* und *selbsttätig-kreativ* aufgeführt. In Perspektivverschränkung werden drei Veranstaltungen aus dem *systematisch-rezeptiven* Portal aus der Teilnehmendenperspektive dargestellt und interpretiert.

Kapitel 7 diskutiert Ergebnisse zum Lernen durch ästhetische Erfahrung aus der Teilnehmendenperspektive. Es werden die Ergebnisse der Mitgliederbefragungen zu Gründen für die Teilnahme im Kunstverein, zu wertvollen Erfahrungen innerhalb des Kunstvereins und zum Interesse bei der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur erläutert und charakterisiert. In Kapitel 7.1 erfolgt eine Einordnung des Kunstvereins in Bezug auf die kulturelle Praxis und die Kulturelle Bildung.

Kapitel 8 stellt die Ergebnisse zu der teilstandardisierten Befragung beim „Literarischen Salon“ als „offene Veranstaltung“ dar und zeigt exemplarisch die Öffnung des Kunstvereins nach außen auf.

In Kapitel 9 wird ein Fazit aus den vorangegangenen Kapiteln gezogen. Die Fallstudie wird skizziert und hinsichtlich des Erkenntnisgewinns bezüglich der Leitfrage überprüft und kritisch reflektiert. Es schließt mit einem Ausblick für die Forschung und stellt neue Thesen zum Forschungsgebiet auf.

2. Grundlegende Begrifflichkeiten

Einige theoretische Vorüberlegungen werden ins Feld geführt, um sich den Begrifflichkeiten des Fachgebietes zu nähern. Die Betrachtungen sind dem interdisziplinären und fachwissenschaftlichen Diskurs entnommen. Der Fokus liegt auf der theoretischen Betrachtung zur kulturellen Erwachsenenbildung.

2.1 Kulturelle Erwachsenenbildung

Mit dem Begriff der „Kulturellen Bildung“ werden in der deutschen Sprache zwei der komplexesten Begriffe zusammengeführt. Zum einen bezieht sich diese Komplexität auf die Weite der hierunter zu erfassenden Gegebenheiten und Prozesse und zum anderen auf die Vielzahl wissenschaftlicher Zugänge. Daher sind abschließende, für alle kon-

sensfähige, begriffliche Definitionen, nicht zu erwarten. Sowohl die „Kulturelle Bildung“ als Kompositum, als auch „Kultur“ und „Bildung“ bleiben relativ offene Containerbegriffe, die jeweils kontextbezogen präzisiert werden müssen (Fuchs 2012a S. 28; 2012b, S. 66).

Diesem Ansatz folgt die vorliegende Arbeit. Die Begriffe Kultur und Bildung werden von einer erwachsenenpädagogischen Perspektive beleuchtet. Philosophische, anthropologische, ethnologische und pädagogische Betrachtungsweisen werden angeführt und im Kontext der Erwachsenenbildung eingebunden.

Häufig findet sich in der Literatur folgende kurze Zusammenfassung zu Bildung und Kultur als komplementäre Begriffe: Kultur kann als die Art und Weise verstanden werden, wie der Mensch die Welt zu seiner eigenen gemacht hat und macht; Bildung kann demgegenüber als die Art und Weise verstanden werden, wie der Mensch sich selbst in der Welt gemacht hat und macht. Diese Komplementarität lässt sich auch an den beiden Leitkategorien aufzeigen: „Kultur kann als die objektive Seite von Bildung und Bildung als die subjektive Seite von Kultur betrachtet werden“ (Fuchs 2012a, S. 28; vgl. hierzu auch Konersmann 2003, Schrader in Fleige/Gieseke/Robak 2014, S. 9; Schlutz 2011; Bollenbeck 1994; Faulstich 2014b, S. 306).

Kulturbegriff

Kultur (lat. *colere*: bearbeiten, pflegen, schützen) kann definiert werden als die Gesamtheit der Fähigkeiten, Leistungen, Einrichtungen etc., durch die sich der Mensch vom Tier unterscheidet bzw. durch die er im Laufe der Geschichte über seinen Naturzustand hinausgewachsen ist (vgl. Lotter 2004, S. 199; Fuchs 2012b, S. 64).

In der Kulturpolitik wird ein weiter Begriff von Kultur verwendet. Grundlegend hierfür ist der während der Mexiko-Konferenz in 1982 entwickelte Kulturbegriff der UNESCO. Die hier festgelegte Bestimmung von „Kultur“ ist Grundlage für eine Reihe von völkerrechtlich relevanten Konventionen und Pakten. Dabei bezieht sich Kultur nicht auf den einzelnen Menschen, sondern er ist eine Kategorie des Sozialen. Kultur ist Lebensweise und geht von Andersartigkeit aus (Fuchs 2012b, S. 65).

Fleige, Gieseke und Robak (2015) beziehen sich im interdisziplinären Diskurs zu Kultur auf Konersmann (2003, 2012), Bertram (2014), Böhme (2001) und Welsch (2011, 2012a) und binden Kultur und Kunst an die kulturelle Erwachsenenbildung an.

Nach Konersmann steht Kultur seit der Aufklärung unter der Prämisse, zur Humanisierung der Welt beizutragen und ist Selbstimagination. Dabei hat der Mensch, was seine Bedürfnislage betrifft, keine stabile Beziehung zur Umwelt, sondern erschafft sich gleichsam mit der Welt. Dafür spielt die menschliche Beziehungsfähigkeit eine entscheidende Rolle. Kulturen dienen als Austragungsort differenter Sichten in der Wirklichkeit der Kunst und sind Ausdruck von praktizierten Lebensformen (Konersmann 2012, zitiert in Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 14; S. 56). Besonders interessant für die Erwachsenenbildung ist der bei Konersmann herausgestellte Aspekt der Unbestimmtheit des Menschen, seine fehlende Determiniertheit bezogen auf seine Umwelt und seine

Beziehungsfähigkeit. Dies ermöglicht freie Räume zum Erschaffen und aktiven Gestalten.

Bertram geht von der Veränderbarkeit von Kulturen aus, wobei deren Bedeutungen in intersubjektiven Aushandlungs- und Evaluationsprozessen entstehen. Kunst eröffnet in diesem Zusammenhang ästhetische Erfahrungen und alternative subjektive Deutungen (Bertram 2014, zitiert ebd., S. 14). Interessant für die Erwachsenenbildung ist hierbei der Rückbezug auf bereits vorhandenes Wissen im prozessualen Verbinden von Veränderungen durch aktive Wahrnehmungsprozesse und neuen Deutungen im interaktiven Diskurs.

Welsch geht von sich entwickelnden hybriden Strukturen in Kulturen im Zeitalter der Postmoderne aus und bindet seine Beobachtungen an anthropologische Fragestellungen an. Hieran lassen sich Reflexionen zur (inter- und transkulturellen) Erwachsenenbildung besonders gut anschließen (Welsch 2011, 2012a, b zitiert ebd., S. 14). Gieseke und Opelt beschreiben Kultur wie folgt:

Kultur wird im erweiterten Sinne als neue Lebensform beschrieben, in der die individuelle Gestaltungsfähigkeit, das individuelle Selbstverstehen, der interkulturelle Bezug, die Inszenierung von industriellen Produkten über Marken als Kultur und historischen Entwicklungen in eine Melange zusammenfließen. (Gieseke/Opelt 2005, S. 317).

Hier wird der Bogen zur Kulturellen Bildung geschlagen. Auch Schlutz schließt mit seinen bildungs- und kulturpolitischen Betrachtungen daran an und formuliert, dass Wissenschaften die Gesamtheit aller gestaltenden Leistungen von Menschen und Gruppen als Kultur betrachten. Bei Kulturpolitik und Pädagogik geht es nach ihm darum, gerechtigkeitshalber allen Schichten und Völkern Kultur zuzusprechen und sie somit als Zielgruppen von Kultur- und Bildungsarbeit zu betrachten und zu adressieren. Dabei werden die Vielfältigkeit der kulturellen Bedürfnisse und Möglichkeiten gespiegelt in der Erwachsenenbildung durch die Vielfalt von Angeboten. Die Ästhetisierung der Lebenswelt, die den gesamten Alltag durchdringt und die Trivialität des Alltags mit Bedeutungszuwachs verändern kann, wird von Schlutz in direktem Bezug zur Kunst gebracht (Schlutz 2014, S. 224). Darüber hinaus weist Schlutz auf ein Gefälle in der gelebten Kultur hin (z.B. Hochkultur, Alltagskultur, Popkultur, Arbeiterkultur, etc.).

Bildungsbegriff

Der Bildungsbegriff unterlag auch im erwachsenenpädagogischen Diskurs unterschiedlichen Strömungen und Verschiebungen. Derzeit wird der Bildungsbegriff hinsichtlich der Verschiebung zu Kompetenz und Qualifikation und dem Einfluss neoimperialistischer Strömungen diskutiert. Es besteht ein schwieriges Verhältnis zwischen Empirie und dem theoretisch-abstrakten Begriff der Bildung. Bildung als Regenschirmbegriff, mit einer zunehmenden Aushöhlung des Begriffs in der Erwachsenenbildung, ist eng gekoppelt an den Wissensbegriff, an die Verbindung von eigenen Erfahrungen und subjektiven Deutungen (Felden 2015, S.199f.).

Schrader beschreibt Bildung als die Repräsentation menschlichen Handelns im individuellen Bewusstsein oder auch Habitus (Schrader in Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 9). Schlutz schreibt, dass unter Bildung heute gemeinhin die Aneignung und Weiterent-

wicklung jeder Art von Wissen, Erfahrung und Fähigkeit verstanden wird. Es geht um solches Lernen, dem ggf. ein gewisser Identitätsgewinn zugesprochen wird (Schlutz 2011, S. 612). Er stellt sich die Frage, was Bildung im Hinblick auf die Vermittlung von Kultur leisten kann. Er stellt die These auf, dass in dieser Frage Bildung als Instrument zur Verbesserung der kulturellen Kompetenz behandelt wird (ebd., S. 224). Faulstich definiert Bildung als entfaltetes Lernen, welches „Anregung und Verinnerlichung sowohl sinnlicher als auch vernünftiger Einsichten und Gefühle“ umfasst. Nach ihm unterstützt die Vermittlung von Kultur und Kunst die Aneignung von Einstellungen, Wissen und Können (Faulstich, 2014b, S. 308).

Fleige, Gieseke und Robak schlagen vor, den Bildungsbegriff in Bezug auf die Kulturelle Bildung und in Auslegung auf Kunst und Kultur als einen „individuellen Prozess“ und als eine „Aktivität bildender Institutionen“ zu konzentrieren. Hierdurch können Prozesse der Vermittlung und Aneignung als Detailanalyse sowie die Angebote im Programmbe- reich der Kulturellen Bildung erforscht werden (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 62). Die- sem Ansatz folgt auch die vorliegende Arbeit bei der Detailanalyse des Kunstvereins.

Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung stellt sich in der Erwachsenenbildung als ein interessanter Inhaltsbe- reich mit einer langen Tradition dar, sollte sie doch ausgehend im 19. Jh. die Verdich- tung ästhetischer und sinnlicher Momente bewirken und über die Ausbildung und Diffe- renzierung der Sinne den gebildeten Menschen formen. Besonders im Bürgertum bilde- ten sich Praktiken heraus mit einer Betonung des Schöngeistigen (Zeuner/Faulstich 2009, S. 241). Zu Beginn des 20. Jh. erhielt der Begriff eine zunehmende Differenzie- rung und Zergliederung. Zur Weimarer Zeit stand die Volksbildung als Volksbildung im Fokus, wobei kulturelle Praktiken besonders gelebt wurden. Mit der Ausbildung und dem zunehmenden Bewusstsein der Arbeiterklasse wurde Kultur im Kontext der Klas- sen betrachtet und neben Hochkulturen auch Alltagskulturen benannt. Hauptsächlich ging es in der Auseinandersetzung mit der Kultur um die Herausbildung einer Urteils- kraft, um die Aneignung von Techniken oder das Rezipieren von Kunst im öffentlichen oder institutionellen Raum oder beim informellen Lernen (ebd., S. 242). Dabei ist der Begriff „Kulturelle Bildung“ jüngerer Datums, „ein Kind des 20. Jh.s.“, wie Reinwand herausstellt. Der Begriff meint im bildungspolitischen Kontext „Bildung zur kulturellen Teilhabe“, was Partizipation am künstlerisch-kulturellen Geschehen meint. Unter dem soziokulturellen Motto „Kultur für alle und von allen“ wird künstlerisch-selbsttätiges Ge- stalten als gleichwertig zur Rezeption von Hochkultur und als Hauptbestandteil einer sozialen und kulturellen Praxis anerkannt (Reinwand 2012, S. 111).

Stang et al. beschreiben aus einer allgemeinpädagogisch/erziehungswissenschaftlichen Forschungsperspektive die Kulturelle Bildung und stellen heraus, dass es nicht „die Re- alität der Kulturellen Bildung“ und auch nicht „die Praxis der Kulturellen Bildung“ gibt (Stang et al. 2003, S. 31, Hervorhebung durch den Verfasser). Sie verstehen Kulturelle Bildung als „integratives Element von Allgemeinbildung“, welches unter anderem die Aufgabe hat, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch Ausbildung und Aus- differenzierung sozialer, kommunikativer und kreativer Fähigkeiten zu fördern (ebd., S.

10). Sie schreiben weiter, dass in der Kulturellen Bildung die aktive Auseinandersetzung mit Wahrnehmung prägend ist.

Wenn also Bewusstsein, Wissen und Erfahrung die Art und Weise der Wahrnehmung beeinflussen, dann können Lernprozesse dazu beitragen, Wahrnehmung zu „schärfen“ und zu verändern. Die Kulturelle Bildung kann hierzu Erfahrungsmöglichkeiten anbieten (ebd., S. 21).

Dabei sind kommunikative Prozesse unter den Teilnehmenden besonders bedeutend, so werden neue Perspektiven erfahren und eigene Positionen und Sichtweisen hinterfragt. Stang et al. bezeichnen Lernen als einen Prozess, der besonders durch Irritation gewohnter Wahrnehmungen in Gang gesetzt werden kann (ebd.).

Liebau argumentiert, dass die Differenz zwischen der Wahrnehmung eines empirisch-tatsächlichen Zustandes und der Bestimmung von Veränderungszielen betrachtet werden kann. Die Kulturelle Bildung kann Angebote offerieren und diese Differenz aufzuzeigen und Veränderungsprozesse zu aktivieren. (Liebau 2012, S. 29). Er benennt für die allgemeinpädagogische Sicht, bezogen auf Bilstein, Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität (einschließlich Religiösität) als unverzichtbare Dimensionen pädagogisch-anthropologischen Denkens, die ihrerseits im Kontext der Kulturellen Bildung eine zentrale Rolle spielen (ebd.).

Gieseke definiert für die Erwachsenenbildung, Kulturelle Bildung als Schärfung der Sinne und Training der Empfindsamkeit, deren Ziel es ist Teilhabechancen zu vermehren und Voraussetzungen für die Partizipation an Kultur der Vergangenheit und Gegenwart zu schaffen. Die Erlangung künstlerischer Techniken ist hierbei von Nutzen, soll aber nicht zur Professionalisierung oder Könnerschaft führen. „Als Nutzen könnte sie restabilisieren, verorten und Menschen als aktiv handelnde Individuen betrachten“ (Gieseke 2010, S. 31). Kulturelle Bildung, so verstanden, setzt niederschwellig an, da zum Zugang und als Teilnahmevoraussetzung nur das Individuum mit seiner anthropologischen Grundausstattung im Blick ist. Kulturelle Bildung richtet sich demnach nicht an ein spezifisches Milieu, eine bestimmte Zielgruppe oder Personen mit besonderer Lernerfahrung, sondern es besteht die Grundannahme, dass alle Menschen teilnehmen können. Es gibt keine „Mittel-Zweck-Relation“ bei der Kulturellen Bildung im Kontext von lebensbegleitenden Lernkonzepten (ebd.).

Robak und Fleige heben hervor, dass kulturelle Erwachsenenbildung auf künstlerisches Können zielt, auf Wissen über Kulturgeschichte, ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit und interkulturelle Kommunikation (Robak/Fleige 2012, S. 233). Des Weiteren richtet sich nach Robak et al. die Kulturelle Bildung auch nach sich verändernden Bildungsbedürfnissen in der Gesellschaft. Die Aufgabe der Kulturellen Bildung in der Erwachsenenbildung, so Robak et al., besteht in der Verfolgung und Ausdifferenzierung individueller Bildungsinteressen. Die Ausdifferenzierung der Angebote erfolgt im Kontext gesteigerter ästhetischer Ansprüche. Es besteht ein Interesse der Wirtschaft an Kreativitätssteigerung, Leistungssteigerung und Selbstoptimierung, wobei die Frage aufgeworfen werden kann, ob dies durch Kulturelle Bildung möglich ist. Die Veränderung der Gesellschaft mit transkulturellen und hybriden Formen, durch gesteigerte Mobilität, welt-

weite Vernetzung und Migration, erfordert neue Angebote der Kulturellen Bildung im *verstehend-kommunikativen* bzw. *interkulturellen* Angebotssektor (Robak et al. 2015, S. 2). Fleige, Gieseke und Robak stellen zusammenfassend als Kern der Kulturellen Bildung folgendes heraus:

Bedeutsam ist dabei, dass der Gegenstand der Kulturellen Erwachsenenbildung selbst eine hohe Affinität zu sich leiblich-emotional ausgestalteten Prozessen des Lernens und der Aneignung im Erwachsenenalter hat, da Wahrnehmungen, ästhetische Erfahrungen, der Gebrauch der Sinne, die Verfeinerung von Techniken und Praktiken und dazugehörige Lebensabläufe, die Kern von Lern – und Aneignungsprozessen in der Kulturellen Bildung sind, in besonderer Weise an Leiblichkeit und Emotionen gekoppelt sind. [...] Wesentlich erscheint hierfür auch das Sich-in-Bezug setzen können, ein sich Zeit nehmen und sich auf ein Werk konzentrieren und einlassen können. Nur so können Lernprozesse ermöglicht werden und über verschiedene Perspektiven Werke der Kulturellen Bildung erschlossen werden, ob es sich um ein Gemälde, eine Installation, einen Roman, oder Musik handelt. In der Kulturellen Bildung heißt es dafür Wege zu ermöglichen, Schnittstellen anzubieten und Erwachsenen in jedem Lebensalter die Lernprozesse zu ermöglichen (Fleige, Gieseke, Robak 2015, S. 70).

Diese von den Autorinnen und Autoren herausgestellten Möglichkeiten und Wege der Aneignungsprozesse für die Kulturelle Bildung sind leitend bei der Beschäftigung mit der Thematik im untersuchten Sample.

2.1.1 Portale zur Kulturellen Bildung

Portale werden als spezifische Zugangswege zu Kultureller Bildung verstanden (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 19).

In einer großangelegten Studie von 2005, einer umfassenden Programmanalyse zur kulturellen Erwachsenenbildung von organisierten öffentlichen und beigeordneten Einrichtungen für Berlin und Brandenburg sowie benachbarten Regionen in Polen (Gieseke & Kargul, 2005), kristallisieren Gieseke und Opelt (2005) innerhalb von Gieseke et al. (2005) drei „Partizipations-Portale“ aus unterschiedlichen Angebotstypen als Zugänge zur Kulturellen Bildung heraus, die von Institutionen kultureller Erwachsenenbildung umgesetzt werden. Unter Portalen verstehen sie dabei thematisch-didaktische Zugänge zu Kultur und Bildung. Diese werden von ihnen als ein inhaltliches Kriterium gefasst, anhand dessen sich kulturelle Bildungsangebote charakterisieren lassen (Gieseke/Opelt, 2005, S. 53f.). Die Autorinnen unterscheiden das *systematisch-rezeptive*, das *selbsttätig-kreative* und das *verstehend-kommunikative (interkulturelle)* Portal. Diese werden von ihnen wie folgt definiert:

Portal 1 *systematisch-rezeptiv*: „Angebote, die dem *systematisch-rezeptiven* Typus zugehören, beschäftigen sich mit Kultur-, Kunst- und Literaturgeschichte“. Es werden zwölf verschiedene Kategorien bzw. Sparten wie Literatur, Bildende Kunst, Musik/Gesang usw. herauskristallisiert. Dabei weisen viele Themenbereiche einen regionalen Bezug auf.

Portal 2 *selbsttätig-kreativ*: „Charakteristisch für Angebote, die dem selbsttätig-kreativen Typus zugehören, ist die Eigenaktivität im künstlerisch-produktiven Tun der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Man erstellt ein Produkt, man erlernt eine Technik, man drückt sich in einer Form praktisch aus“ (ebd.) Hierzu gehören Malen und kreatives Gestalten, Tanz, Theater, Schreiben, Fotografie und anderes.

Portal 3 *verstehend-kommunikativ*: „Im Mittelpunkt stehen interkultureller Austausch, Begegnungen und eigene Identitätsbildung. Interkulturalität setzt das Verstehen von Deutungsmustern voraus, die kulturell vermittelt worden sind, oder sie geht davon aus, dass diese Differenzen in den Deutungen im kommunikativen Aushandeln sichtbar werden“ (ebd., S. 53).

Gieseke definiert die Portale als eine „systematisierte empirische Abbildung für das ganze Spektrum der kulturellen Bildung.“ In die Untersuchungen gehen Milieus, Interessen und Bildungsniveaus als Kategorien mit ein (Gieseke 2010, S. 32). Die Portale werden als bildungstheoretische Figur in Form von Zugangs- und Aneignungswege zu Bildung und Kultur von der Forschung aufgenommen und von verschiedenen Autorinnen und Autoren mit Blick auf die fortschreitende Veränderung und Ausdifferenzierung der Angebote in der Kulturellen Bildung in weiteren kleineren Studien bestätigt und weiter ausdifferenziert.

Während Gieseke und Opelt (2005) noch ausgeschlossen haben, dass es in der Angebotsform eine Durchmischung der Portale geben könnte (S. 58), haben aktuellere Forschungsergebnisse Mischformen der Angebotsportale (Robak et al. 2015) oder weiter ausdifferenzierte Portale mit Überschneidungen in neueren Programmanalysen systematisch herausgearbeitet. Robak und Petter (2014) differenzieren um fünf weitere Portale.

Das dritte Portal (*interkulturell-/verstehend-kommunikativ*) wurde in einer Programmanalyse von Robak und Petter (2014) am Beispiel der interkulturellen Bildung Niedersachsens vertiefend untersucht. Nach ihnen sind es „beschreibbare differenzierte Zugangswege zu Bildung“. Die Portale sind mit Wissensformen, Aneignungswegen und Lernorten verbunden (ebd.). Anhand ihrer Analyse von ausschließlich organisierten Lernangeboten der evangelischen Erwachsenenbildung und Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung sowie spezifisch ausgewählter Angebote mit interkulturellem Hintergrund weisen Robak und Petter eine thematische Ausdifferenzierung des interkulturell-kommunikativen Portals nach und ergänzen es um fünf zusätzliche Zugangswege bzw. Portale (Robak/Petter 2014, S. 12f.): Portal 4 – *verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne*, Portal 5 – *aushandelnd-reflexiv*, Portal 6 – *Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten*, Portal 7 – *Interreligiöser Dialog*, Portal 8 – *Qualifizierungen für Personal im Themenbereich interkultureller Kompetenzen*.

Robak und Fleige nehmen 2012 den Sozialraumbezug in ihren Untersuchungen zu interkulturellen und transkulturellen Entwicklungstendenzen in der kulturellen Erwachsenenbildung mit auf und beziehen für ihre exemplarische Programmanalyse induktiv-deduktiv gebildete Kategorien mit ein, die innerhalb des Portalmodells von Gieseke et al. neue Akzentuierungen setzen (Robak/Fleige 2012, S. 235f.).

Robak et al. (2015) schreiben, dass Portale quer zu den Inhalts- bzw. Themenbereichen Kultureller Bildung liegen und Veranstaltungs-, Lern- und Wissensformen bzw. ihre didaktischen Intentionen mit einbeziehen. (Robak et al. 2015, S. 2). Das Forschungsteam hatte im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung anhand theoretischer und empirischer Betrachtungen von fünf überregional tätigen Verbänden bzw. Institutionen den derzeitigen Entwicklungsstand im non-formalen Sektor der Kulturellen Bildung nachvollzogen und dabei die Entstehung eines Mischportals aus den *systematisch-rezeptiv* und *selbsttätig-kreativ* Portalen herausgearbeitet (ebd., S. 5). Dies Mischportal führen sie auf spezifische Inhalte von Fort- und Weiterbildungsangeboten zurück. Ferner arbeiten sie heraus, dass das *kommunikativ-verstehende* bzw. *interkulturelle* Portal im Vergleich zu den übrigen Portalen trotz zunehmender Ausdifferenzierung gewisse Entwicklungsrückstände in der öffentlichen, offenen Erwachsenenbildung aufweist (ebd., S. 22). Die Autorinnen stellen weiterhin fest, dass sich das *selbsttätig-kreative* Portal als der dominant anwachsende Teilbereich in der Kulturellen Bildung etabliert hat (ebd., S. 14).

Specht und Semrau (2015) differenzieren das *systematisch-rezeptive* Portal weiter aus. In ihrer Studie zur kulturellen Erwachsenenbildung in Museen führten sie eine programmanalytisch basierte Untersuchung ausstellungsbegleitender Vermittlungsangebote für Erwachsene durch. Auch sie gehen der Frage nach der Diversität von Angebotsformen sowie deren jeweils spezifischen Merkmalen nach. Zur Identifizierung der von Museen angebotenen Zugangsmöglichkeiten zur Kulturellen Bildung untersuchten und kategorisierten sie ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen. (Specht/Semrau 2015, S. 3). Die Ausdifferenzierung des *systematisch-rezeptiven* Portals ergab weitere Zugangsmöglichkeiten bei Specht und Semrau. Sie werden hier kurz aufgeführt, aber nicht weiter beschrieben: *dialogisch-eigenaktiv*, *selbsttätig-eigenaktiv*, *gedanklich-vorstellend*, *inszenierend*, *mit sensorisch-haptischem Anteil*. Specht und Semrau führen die induktive Erweiterung der Portale auf institutionsspezifische Veränderungen in den Programmstrukturen über die Zeit zurück (ebd., S. 12) und halten fest:

Zusammengefasst sind Portale Analysekatoren, bei denen eine Zuordnung der Angebote jeweils durch eine begründete interpretative Entscheidung der Forschenden erfolgen muss. Dies bedeutet, dass in der Durchführung der Angebote eine Aneignung durch die Lernenden nicht zwangsläufig nur in der genannten Art und Weise erfolgen kann, vielmehr können Besucherinnen und Besucher jeweils auch immer einen eigenen Weg finden, sich etwas anzueignen (Specht/Semrau 2015, S. 18).

Die vorliegende Arbeit wendet Portale als deduktive Analysekatoren an, um begründete Aussagen zu Zugangs- und Aneignungsweisen zu Kultur und Bildung im untersuchten Sample tätigen zu können.

2.1.2 Orte mit kulturellen Angeboten oder Kultureller Bildung

Die kulturelle Erwachsenenbildung findet als Bestandteil der allgemeinen Erwachsenenbildung in den unterschiedlichsten institutionellen Kontexten statt. Über einen Zeitraum von vier Jahrzehnten hat sich der Bereich zu einem Angebots- und Markenkern der öffentlichen Weiterbildung entwickelt (Fleige 2015, S. 78). Sie wird angeboten im Rahmen folgender Strukturen: von öffentlich gegenfinanzierten und kommunalen Bildungseinrichtungen wie den Volkshochschulen, von anerkannten Einrichtungen privatrechtlicher Träger wie den Kirchen und Gewerkschaften, von Musikschulen, in denen auch Erwachsene partizipieren, von nicht-öffentlichen, anerkannten und regional agierenden Bildungseinrichtungen privatrechtlicher Träger, von den Kulturinstitutionen wie Opernhäusern, Museen und Theater, sowie von Vereinen und Initiativen, im Bereich der beugeordneten Bildung und darüber hinaus von kommerziellen Anbietern (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 25f; Gieseke, Opelt u.a. 2005, S. 318; Enquete Kommission 2007, S. 403; Stang 2003, S. 10f.). Der Bildungsbericht 2012 trifft bezüglich des Vereins eine andere Einordnung und gliedert diesen als Weiterbildungsanbieter im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich den Einrichtungen von Kirche, Partei, Gewerkschaft oder Stiftung zu (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 185).

Eine genaue Betrachtung und Charakterisierung von Anbietern kultureller Bildungsangebote ist nach Robak et al. erforderlich, da sich rund um Institutionen und Verbänden ein breites Angebot intermediärer, privat-kommerzieller und „beugeordneter“ Träger nonformaler Kultureller Bildung entwickelt hat (Robak et al. 2015, S. 4). „Beugeordnet“ meint hierbei, im Sinne von „eine Nebenaufgabe erfüllend“ (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 35), in andere Zwecke eingebunden und ohne festen institutionellen Ort. Beugeordnete Bildung geschieht als freiwillige Initiative aus der Situation heraus (Gieseke/Opelt, 2005, S. 26). Dabei bieten Orte beugeordneter Bildung mit ihren kulturellen Angeboten häufig eine Plattform zum Kommunikationsaustausch, wenn diese in Eventform angeboten werden. Im Bereich der beugeordneten Bildung entstehen fluide Angebote, die von punktuellen Initiativen und privatem Engagement abhängig sind und nicht als Gewährleistung von Kultureller Bildung in einer Region gelten können (ebd., S. 319).

Die Verbreitung von Angeboten der beugeordneten Bildung vor Ort, in den Kommunen und Stadtteilen kann als Ausdruck eines raumgreifenden Bildungsinteresses interpretiert werden (Börjesson/Zimmermann, 2005; Robak/Fleige, 2012; Fleige et al. 2015; Faulstich 2014 a, b & Faulstich-Wieland 2012). Börjesson und Zimmermann (2005) haben Orte beugeordneter Kultureller Bildung im Raum Berlin Friedrichshain-Kreuzberg und im Landkreis Uckermark untersucht. Maßgebliche Untersuchungskriterien waren inhaltliche Bereiche und Partizipationsformen und weniger die Häufigkeit und Kontinuität der Angebote. Die Autorinnen konnten durch ihre Untersuchung zeigen, dass eine hohe Dichte und große Vielfalt von kulturellen Angeboten im untersuchten Raum angeboten wurden (Börjesson/Zimmermann 2005, S. 136). Ein forschungsrelevantes Ergebnis ist der auffällig große Anteil rezeptiver Angebote. Bezüglich des Angebotes in Vereinen schreiben die Autorinnen, dass sie vieles nicht erfasst haben und werfen dabei die Frage auf, inwieweit Vereine sich mit ihren Programmen an eine Öffentlichkeit wenden oder hauptsächlich interne Strukturen bedienen (ebd., S. 137, Fußnote 25). Ein Kunst-

verein war nicht unter den erfassten Anbietern beigeordneter Bildung. Mit der vorliegenden Arbeit liegt eine exemplarische Untersuchung eines Kunstvereins vor, weshalb zunächst die Forschungsliteratur nach Beiträgen zu Kunstvereine gesichtet wird. Im Handbuch Kulturelle Bildung (2012) ist ein Aufsatz von Baumann zu Kunstvereinen erschienen.

Baumann schreibt darin zu der Entwicklung der Kunstvereine in Deutschland, dass die ersten bereits Ende des 18. Jh. gegründet wurden, um einer breiten Schicht von Bürgerinnen und Bürger die Teilhabe an Kunst zu ermöglichen (Baumann 2012, S. 448). Tausende von Menschen engagieren sich im 21. Jh. in den über 300 existierenden Kunstvereinen. Die Programme, Strukturen und Arbeitsbedingungen dieser Vereine sind so heterogen, wie die Kontexte, in denen sie existieren. In den Satzungen werden die Grundsätze formuliert mit denen eine Qualifizierung durch die Auseinandersetzung mit Kunst beschrieben und ihre Vermittlung und die Heranführung an neue künstlerische Positionen angestrebt wird. Diese speziellen Vereinsformen gewährleisten eine aktive und dadurch lebendige Form des Bürgerengagements und der Vermittlungsarbeit (Baumann 2012, S. 448). Eine weitere Aufgabe von Kunstvereinen besteht in ihrer Förderfunktion im Rahmen von Förder- und Freundeskreisen für Theater, Museen, Konzerthäusern, Opern, Bibliotheken, Festivals und anderen Kulturinstitutionen (Kulturkreis der deutschen Wirtschaft im BDI e.V. 2007, S. 5-7).

Der kulturpolitische Dachverband, die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Kunstvereine (ADKV) schreibt auf ihrer Internetseite

Kunstvereine stellen einen wesentlichen Teil der lebendigen kulturellen Öffentlichkeit her, die für ein demokratisches Gemeinwesen unverzichtbar ist. Sie sichern und fördern [...] die Lebensqualität, die Erneuerung der Kultur, die Innovationsfähigkeit und die Attraktivität des Landes sowie seiner Städte und Gemeinden.[...] Kunstvereine stellen veränderte Positionen und Möglichkeiten von Kunst in der heutigen Gesellschaft zur Diskussion, zeigen regionale und internationale Diskurse sowie veränderte Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen auf. Sie ermöglichen einem erweiterten Publikum die unmittelbare und aktive Zeitgenossenschaft und Teilhabe an künstlerischen Positionen und innovativen Vermittlungsansätzen. [...]Kunstvereine sind Ausstellungsinstitute, die die direkte und vermittelte Auseinandersetzung zwischen KünstlerInnen, KuratorInnen, Mitgliedern der Vereine und breiteren BesucherInnenkreisen ermöglichen: Sie organisieren Führungen, Künstlergespräche und Atelierbesuche, initiieren Vorträge, Reisen und vieles mehr. Durch ihre besondere Verankerung in Stadt und Land stellen sie die kontinuierliche kulturelle Teilhabe wie auch die Vermittlung von kultureller Bildung sicher.

[copyright: Abgerufen von <http://www.kunstvereine.de/web/index.php?id=6#>]

Baumann schreibt weiter, dass der demographische Wandel Auswirkungen auf die Mitgliederstrukturen hat, da junge Menschen sich auffallend weniger engagieren, wodurch Kunstvereine mit existenziellen Zukunftsfragen konfrontiert werden. Eine neue Herausforderung an die Programme und eine Veränderung der Arbeitsweisen und Strategien zeichnen sich durch die Ansprache neuer Besucherinnen und Besucher ab (Baumann

2012, S. 448). Um Vereine als Lern- und Bildungsorte zu beschreiben ist es aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Sicht von Interesse, wie genau diese Vermittlungsarbeit gestaltet ist, welche Vermittlungsangebote von Kunstvereinen konkret für Erwachsene entwickelt und angeboten werden und welche vielfältigen Zugangsmöglichkeiten zu Kultur und kulturellen Inhalten sie dadurch ihren Mitgliedern und anderen Teilnehmenden eröffnen.

Einhergehend mit der Verortung des Kunstvereins im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildungsanbieter ist im Rahmen der Fallstudie eine Analyse des Samples bezüglich der organisationsspezifischen Angebote zum kulturellen Event, zur kulturellen Praxis oder zur Kulturellen Bildung intendiert. Gieseke (2010) beschreibt eine Partizipationsform an kulturellen Angeboten, die sie als Erlebnis- oder Eventdimension charakterisiert und die sie zusammen mit anderen in der großangelegten Studie von 2005 herauskristallisiert hat. Hierbei handelt es sich um Erlebnisse, die zu Erfahrungen werden und sich außerhalb, sozusagen im „Vorhof kultureller Bildung“ bewegen. Das Event scheint eine Angebotsform zu sein, die viele unterschiedliche Adressatinnen und Adressaten vereinen kann und dennoch individuell unterschiedliche Interessen bedient, in dem es zum Beispiel zur Ausdifferenzierung des eigenen Lebensstil genutzt werden kann (Gieseke, 2010 S. 32).

Hierzu schreibt Stock in Gieseke et al. (2005)

„Der jeweilige Umgang mit dem Event, seinen Inhalten, seinem emotionalem Potential, seinen Partizipations- und Rezeptionsmöglichkeiten führt zu vielfältigen Aneignungsformen auf unterschiedlichem Niveau. Diese gehen hervor aus den verschiedenen Lebensstilen. Möglich ist, dass das Event zum Bildungsanlass wird, Bildungsinteressen verstärkt oder differenziert.“ (Stock 2005, S. 341).

Bildungsinteressen und soziale Bildungsfunktionen sind im Event nicht planerisch intendiert und bieten so eher eine Plattform, die unterschiedliche Adressatinnen und Adressanten aus verschiedenen Milieus räumlich vereinen kann, die ansonsten aber Klüften und Differenzen vertieft. Beispiele hierfür können der Besuch von besonderen Veranstaltungsorten oder berühmter Interpreten im Rahmen einer kulturellen Darbietung oder der Besuch von Benefizveranstaltungen sein (ebd., S. 340f.).

Einen weiteren Zugang zu kulturellen Angeboten charakterisieren Gieseke et al. (2005) als kulturellen Praktiken. Diese werden von Gieseke folgendermaßen beschrieben

Ein spezieller Zugang zur kulturellen Bildung kann unter Sparten gefasst werden: Das meint neben den kulturellen Events und der kulturellen Bildung die kulturelle Praxis. Diese Sparten werden durch große Dachverbände repräsentiert und haben ein Netz der Organisation und Betreuung aufgebaut. Anders als Bildungsinstitutionen haben sie kein Programm, und ihre Teilnehmer/innen wählen ihr spezielles kulturelles Interesse mit einer langfristigen Perspektive aus. Wenn jemand z.B. einem Chor beitrifft, hat er Freude am Singen und an Musik, die er selbst praktizieren möchte. (Gieseke 2010, S. 33).

Die spezifische Form der kulturellen Praxis ist der Verein. Beispiele hierfür wären die Willkommenschöre, die derzeit viel Zulauf finden und auf niederschwelliger Weise einen

Beitrag zum interkulturellen Austausch und zur Integration leisten. Das Angebot des Kunstvereins wird auch hinsichtlich einer Einordnung zur kulturellen Praxis überprüft.

2.2 Freiwilliges Engagement

Der Kunstverein stellt eine Organisationsform zivilgesellschaftlichen Engagements dar.

Die Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements schreibt

In lokalen und regionalen Transformationsprozessen ist die kulturelle Erwachsenenbildung inzwischen ein wichtiger Faktor der Re-Vitalisierung durch bürgerschaftliches Engagement und gesellschaftliche Teilhabe geworden (Enquete-Kommission 2007, S. 400).

Freiwilliges Engagement ist vielfältig und stellt eine Form der sozialen Teilhabe dar und ist wertvoll für die Demokratie. Der Deutsche Freiwilligensurvey (FWS) ist die wesentliche Grundlage der Sozialberichterstattung zum freiwilligen Engagement in Deutschland und wurde im Jahr 2014 in der vierten Welle durchgeführt (1999, 2004, 2009, 2014). Als „freiwillig engagiert“ wird gezählt, wer in der Befragung angibt, „freiwillige oder ehrenamtliche Arbeiten oder Aufgaben außerhalb von Beruf und Familie auszuüben (vgl. FWS 2014, S. 15).

Die Enquete-Kommission hat im Jahr 2002 eine Begriffsbestimmung bürgerschaftlichen Engagements vorgelegt und darin fünf wesentliche Kriterien definiert (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ 2002, S. 38ff.). Eine Tätigkeit ist dann als Engagement zu bezeichnen, wenn sie die folgenden Kriterien erfüllt

Die Tätigkeit ist nicht auf materiellen Gewinn gerichtet.

Die Tätigkeit ist öffentlich beziehungsweise findet im öffentlichen Raum statt.

Die Tätigkeit wird in der Regel gemeinschaftlich/kooperativ ausgeübt.

Die Tätigkeit ist gemeinwohlorientiert.

Die Tätigkeit ist freiwillig (FWS 2014, S. 28).

Bürgerschaftliches Engagement bildet und verstärkt Strukturen, verbessert die gesellschaftliche Kohäsion und generiert auf diese Weise positive Effekte für die Gesellschaft (ebd., S. 29).

Einige ausgewählte zentrale Ergebnisse des FWS, die im Kontext der Masterarbeit relevant sind, werden hier in Kurzform vorgestellt. Die Zunahme der Menschen die sich freiwillig engagieren ist als stetig zu verzeichnen. Im Jahr 2014 sind 43,6 Prozent der Wohnbevölkerung ab 14 Jahren freiwillig engagiert. Dabei ist die Zunahme des Engagements auf gesellschaftliche Veränderungen, wie beispielsweise die Bildungsexpansion oder die gestiegene Thematisierung des freiwilligen Engagements in Politik und Öffentlichkeit, zurückführen. Die Beteiligung unterscheidet sich zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen deutlich. Frauen engagieren sich mit 41,5 Prozent anteilig etwas seltener als Männer mit 45,7 Prozent, haben aber ihr Engagement seit 1999 deutlich

ausgeweitet. Den geringsten Anteil weisen Personen von mehr als 65 Jahren auf. Menschen mit hohem Schulabschluss engagieren sich zu deutlich höheren Anteilen freiwillig als Personen mit mittlerer und niedriger Schulbildung.

Dabei engagieren Menschen sich in unterschiedlichen Bereichen. Den höchsten Anteil freiwillig Engagierter verzeichnen mit 16,3 Prozent Sport und Bewegung, gefolgt von Schule oder Kindergarten mit 9,1 Prozent und Kultur und Musik mit 9,0 Prozent. Dabei ist der Anteil von Menschen, die in einem Verein Mitglied sind, gestiegen und liegt in 2014 bei 44,8 Prozent. Mitgliedschaften können Anknüpfungspunkte für freiwilliges Engagement bieten, da sich vereinszugehörige Personen anteilig häufiger engagieren als Personen, die keine Mitglieder sind. Dies gilt auch für die Zugehörigkeit zu gemeinnützigen Organisationen. Über die Hälfte der Engagierten ist im Rahmen von Vereinen und Verbänden tätig, gefolgt vom Engagement in individuell organisierten Gruppen, Kirchen und religiösen Vereinigungen, sowie kommunalen oder staatlichen Einrichtungen.

Die Aufgaben der freiwillig Engagierten sind vielfältig. Am häufigsten werden praktisch-organisatorische Tätigkeiten ausgeübt. Dabei hat über ein Viertel aller Engagierten eine Leitungs- oder Vorstandsfunktion, der sie im Rahmen ihrer freiwilligen Tätigkeit nachgehen. Ein zentrales Ergebnis weist daraufhin, dass freiwilliges Engagement Lernerfahrungen ermöglicht. Knapp drei Viertel der Engagierten geben an, soziale Fähigkeiten bei ihrer freiwilligen Tätigkeit erworben zu haben. Jeweils mehr als die Hälfte der Engagierten hat aber auch persönliche Fähigkeiten (z.B. Zeitmanagement) oder Fachkenntnisse im Engagement erlangt. Sozioökonomische Ressourcen wirken kumulativ. Personen mit hoher schulischer und beruflicher Ausbildung engagieren sich zu deutlich größeren Anteilen freiwillig als Personen mit niedrigem Bildungsniveau. Dabei ist nicht nur die Schulbildung, sondern auch die berufliche Bildung, sowie förderliche Ressourcenausstattung relevant. Die Motive der Engagierten sind vielfältig. Am häufigsten geben Engagierte an, ihre Tätigkeit mache ihnen Spaß. Es engagieren sich aber ebenfalls viele, um mit anderen Menschen zusammenzukommen oder um die Gesellschaft mitzugestalten. Seltener ist das Engagement motiviert durch den Wunsch Qualifikationen zu erwerben (FWS 2014, S. 15-21).

Der drittgrößte Engagementbereich ist der Kultur-und Musikbereich. Die Angaben der Befragten zeigen, wie vielfältig und unterschiedlich das Engagement in diesem Bereich ist. Es reicht von Aufgaben in der Gemeinde oder im Museum bis hin zu Tätigkeiten im Chor oder im Rahmen von Musikvereinen, Theater- oder Tanzgruppen. Der Unterschied zwischen den Bildungsgruppen ist in diesem Bereich – ähnlich wie beim Engagement besonders hoch: Die Höhergebildeten sind im Vergleich zu den Personen mit niedriger Bildung besonders häufig engagiert (ebd., S. 127).

Schmidt und Sinner untersuchen im Rahmen der EdAge Studie das freiwillige Engagement Älterer und die Einflussfaktoren, die auf freiwilliges Engagement wirken. Sie gehen davon aus, dass das Engagement Lerngelegenheiten bietet und Bildungsprozesse aktiviert (Schmidt/Sinner 2009, S. 113). Bezüglich der Motive, die zur Ausübung von freiwilligem Engagement führen kommen sie zu ähnlichen Befunden wie der FWS 2014. Die Freude an den ausgeübten Tätigkeiten und den damit verbundenen sozialen Kontakte sind die zentralen Motive, doch auch die Erweiterung persönlichen Wissens, der

eigene Beitrag zum Gemeinwohl und die Übernahme von Verantwortung werden im Kontext freiwilligen Engagements als bedeutsam herausgestellt (ebd., S. 116). Für Personen mit hoher Schulbildung steht das Motiv sich in einem Bereich mit persönlichen Vorlieben zu betätigen an erster Stelle. Der bevorzugte Bereich fällt hier in die Domänen Kultur und Musik (ebd. S. 123). Auch Baumann schreibt, dass die Steigerung des Selbstwertgefühls und die Erweiterung von Aktionsradien dem bürgerlichen Engagement zugeschrieben werden können (Baumann 2012, S. 449).

2.3 Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln

Die Programmforschung untersucht die pädagogisch-planerischen Tätigkeits- und Handlungsfelder von hauptberuflich Planenden in einer Weiterbildungsorganisation oder Erwachsenenbildungsinstitution und fragt dabei nach „konzeptionellen Ideen, nach den Umsetzungsmöglichkeiten, Kontinuitäten und Veränderungen in der Bildungsnachfrage“ (Gieseke 2003, S. 190). Sie grenzt sich zunächst von der Organisationsforschung ab, die ihren Fokus in der Organisationsentwicklung und im Bildungsmanagement hat. Beide Forschungsstränge beleuchten unterschiedliche Aspekte einer Organisation und müssen für die Erforschung des jeweils spezifischen Profils einer Organisation (da sie voneinander abhängen) aufeinander bezogen, (z.B. im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit und des Qualitätsmanagement) aber getrennt behandelt werden (ebd. S. 190-194).

Gieseke bezeichnet Programmplanung als inhaltlich-pädagogische Kernaufgabe von Weiterbildungsinstitutionen (Gieseke 2003, S. 191), wobei die entscheidende Handlungsform der Planenden das Kommunizieren ist. Die wesentlichen Handlungsinhalte sind Programmplanung, Programmrealisierung, Einrichtungsmanagement, Evaluation, Selbstmanagement und Verbandsarbeit, die in unterschiedlichen Handlungsstrategien aufeinander bezogen und im Angleichungshandeln organisationsspezifisch entwickelt werden (ebd., S. 200). Dabei zielt die Programmplanung mit der Erkundung von Bedürfnissen und Bedarf auf Akzeptanz in der Region.

Kommunikative Aushandlungsprozesse im Sinne von Angleichungshandeln machen zeitbezogene bedarfs- und bedürfnisgerechte Reaktionen möglich. Diese Reaktionsfähigkeit macht die besondere Planungsqualität von Weiterbildungsinstitutionen aus. Sie sind im positiven Sinn Seismografen, um mit Bildung auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren. (Gieseke 2003, S. 203)

Faulstich und Zeuner beschreiben Planung als einen „strategisch, kommunikativen Prozess“, der als Ziel hat, Angebote zu schaffen, die den Bedarfen der Adressatinnen und Adressaten und Zielgruppen einer Einrichtung entsprechen (Faulstich/Zeuner 2010, S. 56). Nach ihnen setzt Programmplanung an der Schnittstelle zwischen Bedarf, Interessen und Bildungsauftrag an und bewegt sich dabei in einem Spannungsverhältnis zwischen den Erwartungen der Adressaten als potenziell Teilnehmenden, dem Aufgabenverständnis der verantwortlichen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, den Anforderungen der Einrichtungen, der Träger und der Politik (ebd.). Planungen sind keine technischen Vorgänge, sondern interpretative, kommunikative Prozesse. Sie sind

durch den Filter von Interessen, Nachfragen und Gewohnheiten, neu in die Öffentlichkeit gespültes Wissen (Gieseke 2008, S. 47). Dabei geschieht Planungshandeln nicht „von oben nach unten“, nicht als linearer Prozess, nicht in festen Phasenverläufen, nicht in einem „Wenn-Dann-Modus“ (Robak et al. 2015, S. 24). Planung kann als „wiederkehrende, zirkuläre Tätigkeit“ beschrieben werden (Arnold/Wiegerling 1983, S.34). Programmplanung in den Einrichtungen gewährleistet Vermittlungsleistungen, die themenorientiertes Lernen unterstützen und dessen methodische Durchführung vorbereiten (Faulstich/Zeuner 2010, S. 56). Ziel von Programmplanung ist es ein Angebot zu schaffen, das den Bedarfen der Adressaten und Zielgruppen einer Einrichtung entspricht (ebd.). Hierbei kann im klassischen angebotsorientierten Ansatz geplant wird, wenn Erwachsenenbildungsinstitutionen als Ergebnis von Bedarfserschließungen Angebote machen (Gieseke 2008, S. 38) oder nachfrageorientiert geplant werden, wobei hier in der Regel von einer Nachfrage der Unternehmen an die Bildungsanbieter ausgegangen wird. Diese Nachfrageorientierung übergeht aber die Bedürfnisse und Bedarfe von bildungsfernen Bevölkerungsgruppen (ebd., S. 40f.). Das, aus dem Planungshandeln entwickelte Weiterbildungsangebot „besteht in der Zusage, ein vorhandenes Leistungspotenzial in Form einer bestimmten Bildungsdienstleistung zu realisieren und dabei Eigenleistung der Abnehmer einzubeziehen“ (Schlutz 2006, S. 74). Gieseke schreibt dazu, dass einzelne Angebote auf einzelne Kursplanungen verweisen. „Programmplanung aber meint die Strukturierung der Angebote unter Programmschwerpunkten, die insgesamt das Programm ergeben“ (Gieseke 2015, S. 164). Enoch und Gieseke verstehen Programm als makrodidaktisch konzipierte Angebote, die Ausdruck eines Zeitgeistes sind und auf ein Bildungsverständnis verweisen (Enoch/Gieseke 2011, S. 2).

Nolda beschreibt Programme der Erwachsenenbildung/Weiterbildung „als veröffentlichte Ankündigungen von Lehr-/Lernangeboten und anderen Leistungen zur Kundenwerbung und darüber hinaus zur Selbstdarstellung der Anbieter und daraus folgend zur Legitimation ihrer Arbeit. Programme stellen zunächst ein „Leistungsversprechen“ dar und sind nicht mit der Realität der tatsächlich durchgeführten Veranstaltungen identisch (Nolda 2011, S. 293). Die in der Erwachsenenbildung gegenwärtig verwendete Definition von Programm wurde von Gieseke herausgearbeitet und wird hier wiedergegeben

Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl von Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmungen, nachfragende Unternehmen und potentielle Adressat/innen. Es wird ausgelegt und gefiltert durch professionell Handelnde. (Gieseke 2015, S. 165) (hierzu auch Gieseke/Opelt 2003, Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005, Gieseke 2008, Käßlinger 2008).

Programme sind „vermittelte Realität“, die sich in den Ankündigungstexten wiederfinden lässt (von Hippel 2010, S. 224). Sie sind „Matrizen oder Filter, die helfen gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Bildungsbedarfe zu verorten und zu kanalisieren“ (Arnold et al. 2000, S. 13) und „Texte, die das aktuelle Veranstaltungsangebot einer öffentlich geförderten Einrichtung, eines kommerziellen Anbieters oder eines Betriebes enthalten. Diese können Angaben zu Dozent(in), Thema, Ort, Zeit, Kosten, Ablauf, Me-

thodik oder Lernzielen machen und haben häufig die Form von gedruckten Broschüren, Handzetteln oder Anzeigen vorliegenden bzw. im Internet abrufbaren Texten. Sie dienen originär der Information für Interessenten, die sich auf Grundlage der angegebenen Daten allgemein über das Angebot entscheiden können“ (Käpplinger 2008, S. 4). In den Programmen der Institutionen finden sich gegenstandsbezogene Gestaltungsfragen im Modus von adressatenorientiertem Angebot und Nachfrage und gesellschaftlichen Wissens- und Kompetenzbedarfen wieder (Robak et al. 2015, S. 2).

Gieseke schreibt, dass ein Programm auf „regionale, trägerorientierte und teilnehmerbezogene Prämissen“ hin begründbar sein muss (Gieseke 2003, S. 193). Beim Planungshandeln dient das Programm als „verobjektivierte Scharnierstelle“ in Bezug zu potentiellen Bildungsinteressierten (Gieseke 2000, S. 12). Die vorliegende Arbeit befasst sich eingehend im Kontext der Programmforschung mit dem Planungshandeln und der Programmanalyse um etwaige Prämissen aufzudecken.

2.4 Ästhetik im Bezug zur Kulturellen Bildung

„Die Verortung der kulturellen Bildung nimmt ihren Ausgang bei der ästhetischen Theorie.“ (Gieseke 2010, S. 31)

Ästhetik interessiert weniger in ihrem wissenschaftshistorischen oder philosophischen Kontext, als vielmehr in Bezug auf die Orientierungspunkte, die sie im Diskurs der kulturellen Erwachsenenbildung geben kann. Es wird keine Konzeption zur Ästhetik entfaltet, sondern in Grundzügen Positionen im ästhetischen Diskurs aufgezeigt, die eine Relevanz für die Kulturelle Bildung haben und daran angeschlossen werden können.

Ästhetik meint zunächst die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis und wurde Mitte des 18. Jhs. von Baumgarten als philosophische Disziplin begründet. Sie sollte der inneren Logik nachgehen, wie sinnliche Erkenntnis gewonnen und perfektioniert werden kann. Dazu gehören auch die Erkenntnis des Erhabenen, des Schönen, Wunderbaren und deren Erzeugung durch die Künste. Jedoch gibt es im historischen sowie im aktuellen Diskurs keine einheitliche Definition, sondern unterschiedliche Ansätze. Als schwacher Begriff umfasst die Ästhetik alle Reflexionen und Theorien über die Phänomene des Ästhetischen und Künstlerischen (Henckmann 2004, S. 27).

1998 schreibt Henckmann dazu, dass es seit Kant zwei verschiedene Begriffe von Ästhetik gibt, die miteinander konkurrieren. Auf der einen Seite steht der ästhetisch neutrale Begriff der Ästhetik als Lehre von der sinnlichen Erkenntnis überhaupt. Auf der anderen Seite gibt es den ästhetisch empathischen Begriff der Ästhetik als Lehre nur vom Schönen und Erhabenen in Natur und Kunst“ (Henckmann 1998, S. 38 zitiert nach Schwepenhäuser 2007, S. 15). Im Feld von metatheoretischen Reflexionen haben folgende Gegenstandsbestimmungen immer wieder Einzug gefunden, die auch für die Kulturelle Bildung von Interesse sind: sinnliche Wahrnehmung bzw. Erkenntnis, Geschmack, ästhetisches Werturteil und ästhetische Erfahrung, Schönheit bzw. das Ästhetische, das künstlerische Schaffen und die Kunst, Schönheit und Kunst und Anwendung neuer Methoden und überlieferte und aktuelle Sachfragen (Henckmann 2004, S. 28).

Nach Henckmann hat Kant zwischen einer Theorie der objektbezogenen Sinneserkenntnis und einer Theorie der subjektbezogenen Erfahrung des Schönen und Erhabenen unterschieden. Letzteres kommt im ästhetischen Wert- oder Geschmacksurteil zum Ausdruck. Dies setzt voraus, dass ein Unterschied zwischen ästhetischer und ästhetisch indifferenter Erfahrung anerkannt wird und die Gesellschaft sich zu einer ästhetischen Kultur bekennt (Henckmann 2004, S. 29). Die Ästhetik bildet einen wesentlichen Teil für das Verständnis der Stellung der Menschen in der Welt, da sie mit den Sphären des Ästhetischen und des Künstlerischen einen Bereich des menschlichen Lebens untersucht und den Menschen in diesen Bereichen besser zu verstehen versucht, um darüber hinaus die allgemeinen Grundlagen zur ästhetischen Erziehung und der Kulturpolitik zu klären (Henckmann 2004, S. 32f.). Hier werden grundlagentheoretische Felder angesprochen, die auch von einer bildungswissenschaftlichen Perspektive in Bezug zur Kulturellen Bildung Relevanz haben.

Lotter definiert das ästhetische Bedürfnis als Bedürfnis des Menschen, Kunst und Schönheit hervorzubringen und diese zu genießen. Schiller, zitiert in Lotter begründet das ästhetische Bedürfnis im Spieltrieb, d.h. im Bedürfnis des Menschen, Stoff- und Formtrieb zur Einheit zu bringen und sich in dieser Einheit als Mensch im eigentlichen Sinne zu erfahren. Im 20.Jh. wird das ästhetische Bedürfnis unter dem Aspekt der Mode, der Werbung, der Massenkultur und der Kapitalisierung, d.h. unter dem Aspekt seiner Manipulation und Vermarktung diskutiert (Lotter 2004, S. 51).

Schweppenhäuser schreibt

„wird Ästhetik als Wissenschaft betrieben, dann ist sie entweder Lehre von der Kunst (bzw. vom Kunstschönen, vom Naturschönen) oder Lehre von der sinnlichen Wahrnehmung (aisthesis*²)-oder sie ist beides (in jeweils unterschiedlichen Mischungen.)“ (Schweppenhäuser 2007, S. 14).

Böhme definiert Ästhetik als Theorie sinnlicher Erkenntnis rückbeziehend auf Baumgarten und schreibt, dass Baumgarten die Vollkommenheit sinnlicher Erkenntnis als Schönheit interpretiert. Er schreibt im Verlauf des historischen Diskurses sei die Erkenntnis zugunsten der Beurteilung zurückgedrängt worden, ebenso die Ästhetik der Natur, als auch die ästhetische Gestaltung des Alltagsleben (Ästhetik des Realen, Design). Für eine Neuausrichtung der Ästhetik möchte er diese Gegenstandsfelder wieder in den Diskurs mit aufnehmen (Böhme 2001, S. 16f.). Ästhetik, bezogen auf Kunst soll vornehmlich die Basis der Kunstkritik liefern und eine Vermittlungsrolle zwischen künstlerischer Produktion und Publikum einnehmen. Die hinzukommende Frage nach ästhetischer Naturerkenntnis und Ästhetisierung des Realen erfordert eine Neuausrichtung der Ästhetik im Sinne der Aisthetik-der allgemeinen Wahrnehmung. Als ästhetische Ökonomie bezeichnet Böhme ein Entwicklungsstadium des Kapitalismus, in dem zu Gebrauchswert und Tauschwert noch der Inszenierungswert hinzukommt (Böhme 2001, S. 18-21). Böhme geht grundlegend der Frage der ästhetischen Wahrnehmung nach und sucht einen neuen Ausgangspunkt für die Ästhetik unter Einbindung eines erweiter-

² *Aisthesis (griechisch): sinnliche Wahrnehmung/sinnliche Erkenntnis

ten Verständnisses von ästhetischer Wahrnehmung über die Aisthesis (Böhme 2001, zitiert nach Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 14) Hier könnte überprüft werden, ob für die Kulturelle Bildung gefolgert werden kann, dass die allgemeine Funktion der Ästhetik auch die Basis für die sinnliche Erkenntnis in der Kulturellen Bildung ist.

Der postmoderne Philosoph Wolfgang Iser möchte Ästhetik generell als Aisthetik verstehen und dabei Wahrnehmungen aller Art, der sinnhaften, der geistigen, der alltäglichen, sublimen, lebensweltlichen und künstlerischen thematisiert wissen (Iser 2010, S. 9). Er platziert den Begriff der Anästhetik im Diskurs und verwendet diesen als Gegenspieler zur Ästhetik.

Anästhetik meint jenen Zustand, wo die Elementarbedingung des Ästhetischen, die Empfindungsfähigkeit, aufgehoben ist. Während die Ästhetik das Empfinden stark macht, thematisiert Anästhetik die Empfindungslosigkeit [...] von der physischen Stumpfheit bis zur geistigen Blindheit (Iser 2010, S. 10).

Es geht Iser hierbei um das grenzgängerische Doppel der Ästhetik selbst. Aisthesis ist doppeldeutig und kann Empfindsamkeit oder Wahrnehmung, Gefühl oder Erkenntnis, „Sensation“ oder „Perception“ meinen. Anästhetik ist mehr auf Empfindung, Ästhetik in der traditionellen Ausformung mehr auf Kognition gerichtet. Iser sieht in der zunehmenden Ästhetisierung der „Kultargesellschaft“ soziale Anästhetisierungsprozesse mitschwingen, die sich als Desensibilisierung gesellschaftlich ausprägen. Er verweist auch auf eine Anästhetisierung auf der psychischen Ebene, die er in narkotisierender Form verstärkt auftreten sieht. Er folgert daraus eine Existenz der „Dialektik des Ästhetischen“ (Iser 2010, S. 14f.). Dabei ist Anästhetik nicht als normativ schlecht zu betrachten, sondern ein wichtiger Anker gegen gleichlaufende, sinnentleerte Verschönerungsobjekte und -prozesse (Gieseke 2010, S. 33). Iser's Hauptthese besagt, „dass die Anästhetik der Ästhetik nicht von außen zustößt, sondern aus ihrem Inneren kommt“ (Iser 2010, S. 31). Gieseke bezieht sich bei ihren Betrachtungen zur Ästhetik auf Iser und schreibt, dass es der Ästhetik um die Stärkung der Empfindungsfähigkeit geht. Doch führen durch Konsum ausgelöste Ästhetisierungsprozesse, die derzeit die Lebenswelt durchziehen, zur Anästhetisierung, d.h. zur Aufhebung der Empfindsamkeit (Gieseke 2010, S. 31). Kulturelle Bildung kann hier ansetzen und über die Ausdifferenzierung von Wahrnehmungsformen und die Befähigung zur ästhetischen Urteilskraft Ästhetisierungs- und Anästhetisierungsprozessen entgegenwirken.

Seel unterscheidet dagegen zwischen Ästhetik und Aisthetik, wobei Themen der Ästhetik Wahrnehmungs- und Herstellungsformen, insbesondere der sinnlichen Wahrnehmung, sind, die sich auf bestimmte, traditionell „schön“ genannte Objekte beziehen, von denen Kunstobjekte nur einen Teilbereich darstellen. Thema der Aisthetik ist die menschliche Wahrnehmung überhaupt, ohne eine Beschränkung auf bestimmte Formen und Funktionen. Ästhetik ist daher ein Teilgebiet der Aisthetik. Alle Wahrnehmung ist aisthetisch, aber nur ein Teil der Wahrnehmung darüber hinaus ästhetisch. Seel plädiert darüber hinaus, den Unterschied zwischen ästhetischer und nicht ästhetischer Wahrnehmung und Wirklichkeit eindeutig zu bestimmen (Seel 1996, S. 36). Hier nimmt er eine andere Position als Böhme und Iser ein, die ihrerseits eine Entgrenzung der

traditionell begrenzten Domäne und eine Öffnung zur Erkenntnistheorie hin fordern. Die zunehmende Ästhetisierung der Lebenswelt und die Frage nach der Unterscheidbarkeit zwischen ästhetischen und nicht-ästhetischen Erfahrungen und die Frage nach realer oder ästhetisch-konstituierter Wirklichkeit beeinflussen den Diskurs (Seel 1996, S. 40-42) und haben auch Auswirkungen auf Forschungsfelder der Kulturellen Bildung, da hier eine Positionierung stattfinden muss.

Auch Reckwitz möchte eine engere Form von Ästhetik als grundlegend für den von ihm beobachteten Kreativitätsdispositiv betrachtet sehen.

„Das Ästhetische bezieht sich in meinem Verständnis auf sinnliche als eigen-dynamische Prozesse, die sich aus ihrer Einbettung in zweckrationales Handeln gelöst haben. Aisthesis als das Insgesamt aller sinnlichen Wahrnehmung lässt sich dann von „ästhetischen Wahrnehmungen“ im Besonderen unterscheiden. Das Spezifikum ästhetischer Wahrnehmungen ist ihre Selbstzweckhaftigkeit und Selbstbezüglichkeit, ihre Orientierung am eigenen Vollzug in diesem Moment. Ihr Spezifikum ist ihre Sinnlichkeit um der Sinnlichkeit, ihre Wahrnehmung um der Wahrnehmung willen“ (Reckwitz 2016, S. 255).

Es erfolgt bei Reckwitz eine Distanzierung von Welsch, der seiner Meinung nach das Ästhetische abstrahiert und auf Kontingenzsituationen allgemein bezieht und damit von der Bindung an sinnliche Wahrnehmung und Affekte löst.

Bertrams Überlegungen gehen, obwohl sie einen kunstästhetischen Ansatz fokussieren, über eine Kunstästhetik im engeren Sinn hinaus. Ästhetische Erfahrungen oder Praktiken können auch dann gemacht werden, wenn Gegenstände, Landschaften oder rituelle Artefakte interpretative Aktivitäten evozieren und sich im Sinne einer praktischen Reflexion als fruchtbar erweisen. Dabei können die Anstöße, die von diesen Gegenständen ausgehen, sehr unterschiedlich sein und ästhetische Praktiken provozieren. Kunstwerken kommt insofern eine Vorrangstellung zu, als dass sie auf „Dynamiken hin selbstbezüglich konstituiert sind“. Kunst stellt daraus folgernd eine Praxisform im Rahmen der menschlichen Lebensform dar (Bertram 2014, S. 150).

Nuissl nähert sich in seinem Essay der Frage, ob Ästhetik erlernbar sei und beschreibt Ästhetik als „(sinnliche) Wahrnehmung des Schönen“, in der sich Freiheit und Natur treffen, wobei Freiheit einhergeht mit der Reflexion der Ästhetik und ihrer bewussten Wahrnehmung (Nuissl 2014, S. 2). Ästhetische Bildung als aisthetische Bildung bezieht sich folglich nicht nur auf die Künste als Disziplin, sondern richtet sich auf alles, was einer ästhetischen Betrachtungsweise unterliegt. So kann jeder Alltagsgegenstand zu einem Gegenstand ästhetischer Bildung werden, wenn er als solcher betrachtet wird (Reinwand 2012, S. 110). Dennoch ist ästhetische Bildung nicht mit Kultureller Bildung gleich zu setzen, sondern als Teildisziplin der Kulturellen Bildung zu verstehen. Liebau und Zirfas charakterisieren ästhetische Bildung als Grundbildung, als zugleich aisthetischen, kognitiven, imaginativen, körperlich-leiblichen und performativen Prozess (Liebau/Zirfas 2007, S. 10).

Es können hier keine allgemeingültigen Erkenntnisse und Aussagen zur Ästhetik qua Aisthetik aufgezeigt werden. Der skizzierte Diskurs soll veranschaulichen, wie unterschiedlich die Betrachtungsweisen zur Ästhetik und Aisthetik aktuell sind. Allen genannten Autoren ist gemeinsam, dass sie die Ästhetik nicht nur auf die Kunst bezogen wissen wollen. Diesem Ansatz folgt auch die vorliegende Arbeit, in der Ästhetik als eine für die Kulturelle Bildung wichtige Grundlagentheorie betrachtet wird. Welche Möglichkeiten hat die kulturelle Bildung um ästhetische Prozesse bei Individuen anzuregen? Welche Bildungsangebote kann sie offerieren? Das nächste Kapitel lenkt die Aufmerksamkeit mit den ästhetischen Erfahrungen auf einen Gegenstand der Ästhetik.

2.5 Ästhetische Erfahrung im Bezug zur Kulturellen Bildung

Henckmann benennt ästhetische Erfahrung als einen Gegenstand der metatheoretischen Reflexionen in der Ästhetik. Der Begriff wird im wissenschaftlichen Diskurs häufig definiert oder ersetzt durch die Teilbegriffe Erlebnis, Genuss, Geschmack, Gefühl, Wahrnehmung oder Rezeption. Er wird dort angewandt, wo die Erfahrung durch Schönheit und Kunst thematisiert wird, wobei die ästhetische Erfahrung eine plötzlich eintretende, mit Lust empfundene Umfunktionierung der alltäglichen Erfahrung darstellt (Henckmann 2004, S. 83). Dies hat eine Entlastungsfunktion für das Individuum zur Folge, da es eine Enthebung des lebenspraktischen Realitätscharakters gibt. Die ästhetische Erfahrung hat durch die Kopplung des Subjekts an das Objekt und die sich daraus ergebenden Erfahrungsmomente eine spezifisch immanente Verlaufsgestalt (ebd.). Hierbei kommt es zum Zusammenspiel von sinnlicher Wahrnehmung, Gefühl, Wollen und Denken. Die ästhetische Erfahrung vermittelt für die Dauer ihres kurzen flüchtigen Bestehens eine Erfahrung von Glück (ebd., S. 84).

Dazu weist die ästhetische Erfahrung über die Kunst hinaus. Ein Kunstwerk muss keine ästhetische Erfahrung evozieren, und eine ästhetische Erfahrung kann auch in anderen Kontexten erlebt werden. In ihr „manifestiert sich vielmehr eine grundsätzlich mögliche Erfahrung der sinnlich-geistigen Ganzheit des Menschen“ (Henckmann 2004, S. 84). Böhme schreibt, dass die Entwicklung der Ästhetik zur allgemeinen Wahrnehmungslehre (Aisthetik) beinhaltet, dass Wahrnehmung nicht als gegebenes Grundvermögen verstanden werden kann, sondern als etwas zu verstehen sei, das kulturgeschichtlich und lebensgeschichtlich, d.h. in jeweiliger kultureller Entwicklung ausgebildet wird (Böhme 2001, S. 32). Er schreibt weiter, dass die neue Ästhetik eine Trennung der ästhetischen Erfahrung und der ästhetischen Urteilsbildung vorsieht (hierzu auch Schweppenhäuser, 2007, S. 28). Zunächst wird die ästhetische Erfahrungsfähigkeit ausgebildet. Dies vollzieht sich über das Erkennen und Ausbilden unterschiedlicher Wahrnehmungsweisen und ermöglicht schrittweise einen kompetenten Umgang mit den eigenen Wahrnehmungen und dem Ausbilden eines ästhetischen Urteilsvermögens (Böhme 2001, S. 179). Im ersten Vollzugsschritt ist die ästhetische Erfahrung noch als kontemplativ zu beschreiben. Für diese von Böhme beschriebenen Prozesse kann die Kulturelle Bildung Räume und Angebote schaffen, in denen das Ausdifferenzieren von Wahrnehmung ermöglicht wird.

Seel folgt in seiner Auseinandersetzung mit der ästhetischen Erfahrung seiner Linie der Trennung von Ästhetik und Aisthetik und schreibt, dass das Vorhandensein ästhetischer Wahrnehmungsweisen bei sehr vielen Wahrnehmungen kein Grund sei, die Unterscheidung zwischen pragmatischer und ästhetischer Aufmerksamkeit aufzugeben (Seel 1996, S. 47f.). Ästhetische Erfahrungen sind nach Seel vollzugsorientiert in dem Sinne, dass die Wahrnehmungstätigkeit zum primären Zweck der Wahrnehmung wird, sie dennoch gegenstandsgebunden ist, da es um die Aufmerksamkeit für ein Objekt oder eine Umgebung geht (ebd., S. 49f.). Seel spricht die wichtigen Faktoren Zeit und Raum an und schreibt, dass für eine ästhetische Erfahrung der Modus des Verweilens essenziell ist und die Raumwahrnehmung bei der ästhetischen Wahrnehmung eines Gegenstandes mit einfließt. Dabei schließt die Selbstbezüglichkeit keine Selbstrückbezüglichkeit der Wahrnehmung mit ein. Die Reflexion über das Wahrgenommene ist nach Seel nicht zwingender Bestandteil der Wahrnehmung (ebd., S. 52f.). Hieran lässt sich auch Han anschließen. „Im kontemplativen Zustand tritt man zugleich aus sich heraus und versenkt *sich* [Herv. d. Autors] in die Dinge“ (Han 2014, S. 30).

Bertram definiert ästhetische Erfahrung wie folgt:

„Ästhetische Erfahrungen sind Erfahrungen, die man aus eigenen Aktivitäten heraus macht, wobei die Aktivitäten an Zusammenhänge gebunden sind, denen sie in einer unselbständigen Weise folgen. Es handelt sich um Erfahrungen einer Unselbständigkeit in der selbständigen Aktivität“ (Bertram 2014, S. 176).

Er geht der Frage nach, warum Rezipierende sich von Kunstwerken in interpretative Aktivitäten verwickeln lassen und wieso diese Auseinandersetzungen für den Rezipierenden wertvoll sind. Bertram weist auf den Akt der Selbstbestimmung durch die Praktiken der Kunstbetrachtung hin und bindet diese eng an ästhetischen Erfahrungen an. Dabei sind die interpretativen Aktivitäten zunächst gekoppelt an generische Konstellationen im Kunstwerk: Rhythmus, Farbkontrast, narrativer Zusammenhang und Fiktionalisierung. Die Konstellationen und die mit ihnen korrespondierenden interpretativen Aktivitäten sind als jeweils unterschiedlich bestimmt zu begreifen. Demnach haben diese Erfahrungen keinen einheitlichen Bezugspunkt (Bertram 2014, S. 171f, siehe hierzu auch Henckmann, 2004).

„Die Spezifik ästhetischer Erfahrung liegt nicht in einem gemeinsamen Bezugspunkt, sondern in der Gemeinsamkeit all jener Aktivitäten, die Rezipierende in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken ausführen“ (Bertram 2014, S. 172).

Mit dieser Aussage wendet sich Bertram gegen Seel und Menke, die ihrerseits den Bezug der ästhetischen Erfahrung spezifizieren. Bertram schlussfolgert weiter, dass die Rezipierenden eine Erfahrung der „Unselbständigkeit in der Selbständigkeit“ tätigen. In ihren Aktivitäten sind „erfahrende Subjekte“ selbständig, werden aber geleitet durch einen Gegenstand. Hierbei ist nun wichtig herauszustellen, dass die Unselbständigkeit, die im Objektbezug durch das Subjekt erfolgt, nicht als ziellos, sondern an der Konstellation des Gegenstandes orientiert und somit eher als unbestimmt in der Bewegung und

nicht absehbar zu bezeichnen ist (ebd.). Die interpretative Aktivität vollzieht sich im Verstehen verschiedener Aspekte, im Stellen von Fragen und im Bewerten des Erfahrenen durch den Rezipierenden. In der Unselbständigkeit und der Unbestimmtheit des Ausgangs in der aktiven Auseinandersetzung mit der Kunst gehen die Rezipierenden das Wagnis, ein verändert aus dieser Situation hervorzugehen (ebd., S. 173). Bertram stellt weiterhin die Frage, in welchem Sinne ästhetische Erfahrungen kontemplative Erfahrungen sind und schreibt dazu:

„Wer ästhetische Erfahrungen macht, schweift demnach über unbestimmt viele Details eines Gegenstandes. [...] Eine unbestimmte Vielzahl von Aspekten des Gegenstands werden in einer Bewegung durchgegangen, die nicht auf ein Ziel aus ist, sondern, die sich als diese Bewegung, um es noch einmal mit Kant zu sagen, „selbst stärkt und reproduziert.“ (vgl. Kant) In diesem Sinne sind ästhetische Erfahrungen kontemplative Erfahrungen“ (Bertram 2014, S. 176).

Eine bildungswissenschaftliche Betrachtungsweise muss jedoch über den kontemplativen Ansatz hinausweisen. Fuchs stellt heraus, dass sich ein pädagogisch interessierter Zugang vor allem auf eine subjektive Auseinandersetzung durch Rezeption und Produktion mit der Materie konzentriert. Als zentrale Kategorie dafür benennt auch er die ästhetische Erfahrung (Fuchs 2012c, S. 150).

Fleige, Gieseke und Robak binden ästhetische Erfahrungen an die Kulturelle Bildung an und beschreiben diese als einen Vorgang der Neuerschließung, als eine Verbindung von Wahrnehmung und Reflexion über die Sinne und den Leib. Wichtig für die Kulturelle Bildung ist hierbei, dass sich die Sinne ausbilden lassen. Sie können sich konzentrieren, verweilen, mit Alternativen spielen und Fantasien freisetzen, wobei ein Transfer durch unvernutzte Konzentration stattfinden kann.

Das Erleben und Erschließen der Welt dabei gelingt jedoch nicht nur durch das reine Sehen oder Hören etc., sondern zusätzlich durch z.B. den Austausch über das Gehörte und das Erkennen und Einordnen von Differenzen im Gehörten. In weiteren Prozessen entwickeln sich Techniken [...]. Die Vielfalt dieser Aktivitäten sehen wir in den Handlungsfeldern der Kulturellen Bildung, die sich alle in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung erhalten haben und auch in aktuellen Programmheften nachzuschlagen sind (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 69).

Reinwand-Weiss beschreibt Ästhetisches Lernen als aktives Lernen und als ein Lernen mit allen Sinnen, das leibbezogen stattfindet. Ästhetisches Lernen geschieht durch ästhetische Erfahrungen, ist Lernen durch Reflexion und führt zu Veränderung und zur Transformation (Reinwand-Weiss 2014, S. 342). Kulturelle Bildung entsteht dann, wenn das Individuum die Erfahrungen an Wissen knüpft und diese in einen interaktiven gesamtgesellschaftlichen Kontext einbindet. Für die Kulturelle Bildung ist Kommunikation aus Transformationsprozessen essentiell.

Ästhetische Erfahrungen können sich in unterschiedlichen Kontexten, die über die Betrachtung von Kunstwerken hinausgeht, entwickeln. Im Kontext dieser Arbeit geht es um

empirische Befunde hinsichtlich sinnlicher Wahrnehmungen, ästhetischer Erfahrungen und den daraus gewonnen Erkenntnisse im Rahmen von kulturellen Bildungsveranstaltungen.

3. Untersuchungsdesign

Das Untersuchungsdesign charakterisiert die methodische Vorgehensweise einer Studie. Das vorliegende Untersuchungsdesign verbindet für das gewählte Sample qualitative und quantitative Forschungsstrategien im Rahmen einer explorativen Fallstudie miteinander. Die allgemeine Umsetzbarkeit des angewandten Designs wurde vordringlich von erkenntnistheoretischen Fragen geleitet und von forschungsökonomischen Fragen hinsichtlich der Umsetzbarkeit begleitet (hierzu auch Döring/Bortz 2016, S. 208). Die angewandten Methoden werden im vorliegenden Kapitel aufgeführt.

3.1 Fallstudie

Bei einer Fallanalyse geht es um eine möglichst komplexe, ganzheitliche Analyse einer Untersuchungseinheit, die als qualitativ orientierte Samplebildung einer Grundgesamtheit untersucht wird. Dabei werden die Begriffe in der Forschungsliteratur nicht immer trennscharf verwendet. Neben der Fallanalyse und der Fallstudie kommen Begriffe wie Kasuistik, Case Studies, Einzelfallstudien, Fallbericht, Fallmethode u.Ä. vor.

Fatke sieht in der Fallstudie eine Erweiterung der Fallanalyse. Bei der Erweiterung und Vertiefung einer Fallanalyse zu einer auf wissenschaftliche Erkenntnis zielenden Fallstudie soll das Ergebnis der Fallanalyse zu den allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung gebracht werden, um den Fall als einen typischen, exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert (Fatke 2013, S. 165). Diesen Ansatz vertreten auch Nuissl (2010, S. 79) und Döring/Bortz (2016, S. 214f.). Eine Schwierigkeit bei einer Fallstudie besteht immer in der Ausarbeitung der spezifischen Beziehung von Allgemeinem und Besonderem. Dabei wird das Verfahren, wie allgemeine Aussagen aus dem empirischen Material generiert werden können, selten konkret beschrieben (Fatke 2013, S. 166).

Im Vordergrund des Interesses der vorliegenden Fallstudie steht die Bestimmung charakteristischer Merkmale des Kunstvereins, die zur Realisierung von Kultureller Bildung führen (hierzu auch Gieseke/Opelt 2005, S.203).

Im Verlauf der Untersuchung wurden verschiedene Erhebungstechniken angewandt, die den „einheitlichen Charakter“ des Kunstvereins erhalten sollten. Hierbei wurde den Empfehlungen von Gieseke und Opelt (2005) gefolgt, die für pädagogische Feldanalysen als besonders geeignete qualitative Forschungsmethoden angeben: Interviews, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse des institutionellen Handelns, Programmanalysen, teilnehmende Beobachtungen und Feldprotokolle. In dieser Form durchgeführte Fallanalysen können relationale Zusammenhänge von institutionellen, interaktiven und konzeptionellen Fragen zur Beschreibung von pädagogischen Prozessen zu-

sammenführen. Diese pädagogischen Feldanalysen sind gerade wegen ihrer relativen methodischen Offenheit, auch wenn sie methodisch kontrolliert vorgehen, keineswegs einfach durchzuführen, da die gewonnenen Informationen und Daten in Beziehung gesetzt und Prozessverläufe und Zusammenhänge herausgearbeitet werden müssen (ebd., S.203). „Die Umsetzung von Perspektivverschränkung (Gieseke 2000) eignet sich in der Fallanalyse als nützliches Forschungsinstrumentarium“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 203). Bei der Perspektivverschränkung geht es um eine „differenzierte Innenwahrnehmung des pädagogischen Feldes“ (Gieseke 1992, S. 13).

Eine Besonderheit für Fallstudien stellt Häder heraus. Er schreibt, dass bei Fallstudien der Standardisierungsgrad der einzusetzenden Methoden relativ niedrig bleibt. Vielmehr kommt es auf den Ideenreichtum des jeweiligen Forschers an. Es können nur geringe Ansprüche an die Objektivität, die Reliabilität und teilweise auch an die Validität von Fallstudien gestellt werden. Dies Manko kann jedoch durch andere Aspekte, wie die größere Detailtreue der Fallstudien, wieder kompensiert werden. Eine Detailtreue wird dazu benutzt, um die Spezifik des jeweiligen Falles besonders gut aufzudecken (Häder 2015, S. 358). Das hier zur Anwendung kommende Design ergab sich sukzessive, aufgrund der jeweils vorangegangenen Befunde. Im Rahmen der Studie wurde eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Forschungsstrategien gewählt, wobei der Schwerpunkt auf den qualitativen Forschungsmethoden lag (Häder 2015, S. 359).

Gemäß dem qualitativen Paradigma der relativen theoretischen Offenheit wurde der Untersuchungsgegenstand detailliert empirisch erkundet und dabei bislang womöglich unentdeckte Aspekte aufgedeckt. Analog der theoretischen Offenheit wurde methodische Flexibilität als Prinzip der Prozessualität angewandt (siehe hierzu Döring/Bortz 2016, S. 63-71). Das Bewegen im Forschungsfeld während der Fallanalyse setzte ein ehrliches Interesse, Einfühlungsvermögen und Offenheit voraus, wie auch das bewusste Reflektieren über Nähe und Distanz. „Going native“, „research up“ and „research down“ waren Schwierigkeiten, während des gesamten Forschungsprozess bedacht und bei jedem Bewegen im Feld neu justiert wurden (siehe hierzu Döring/Bortz 2016, S. 63-71).

3.2 Datenerhebung

Für die vorliegende Masterarbeit wurden drei Grunderhebungsmethoden durchgeführt: Die wissenschaftliche Beobachtung, die Befragung und die Programmanalyse. Die Erhebungsinstrumente wurden in Perspektivverschränkung so aufeinander abgestimmt, dass sichergestellt werden konnte, dass die erhobenen Daten eine differenzierte Innenwahrnehmung ermöglichte. Zur Veranschaulichung der eingesetzten Methode wurde die nachfolgende Netzwerkgraphik (Abb. 1) entwickelt.

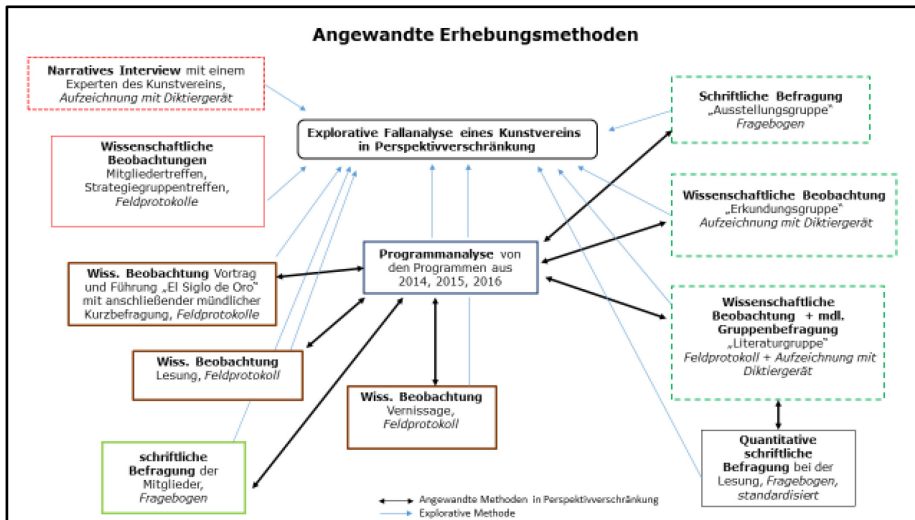


Abbildung 1: Darstellung der Erhebungsverfahren als Netzwerkgrafik, eigene Darstellung

Die parallel laufenden und nacheinander geschalteten qualitativen bzw. qualitativ-quantitativen Verfahren und eine auf Basis der resultierende Ergebnisse angelegte quantitative Befragung zur vertiefenden Beschreibung und zur Interpretation begünstigen eine effektive Nutzung des Mixed-Method-Ansatzes und dessen erkenntnistheoretischen Potentials im Rahmen der Fallstudie.

Das multimethodische Untersuchungskonzept basierte im Wesentlichen auf multiplen Projektteilen

schriftliche Befragung einer Kohorte von Mitgliedern mittels eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Fragen

wissenschaftliche Beobachtung in verschiedenen Gruppen des Vereins (*Erkundungsgruppe, Literaturgruppe, Strategiegruppe, Mitgliedertreffen*)

mündliche Gruppenbefragung (*Literaturgruppe*) und schriftliche Einzelbefragung (*Ausstellungsgruppe*) der Planungsmitglieder

narratives Experteninterview mit einem langjährigen Vereinsmitglied

wissenschaftliche Beobachtung einer Lesung, eines Vortrages, einer Ausstellung (mit anschließender mündlichen Kurzbefragung) und einer Vernissage

schriftliche standardisierte Befragung mit geschlossenen Fragen nach einer Lesung.

Die Daten wurden primär im interaktiven Kontakt mit dem Untersuchungsfeld, z.B. im Zuge von Feldgesprächen, die die wissenschaftlichen Beobachtungen ergänzten, und durch unterschiedliche Arten von Befragungen hervorgebracht. Eine Rekonstruktion der Sichtweisen durch die Kommunikation zwischen Forschender und Beforschten war hierbei das maßgebliche Ziel. Zusätzlich wurden mit der nonreaktiven Datenerhebungsmethode der Programmanalyse genuine Dokumente analysiert. Zur Ergänzung der qualitativ-quantitativen Dokumentenanalyse wurde Kontakt zu den Planenden hergestellt und diese zu ihren Angeboten befragt (siehe hierzu Döring/Bortz 2016, S. 63-71). Ein standardisierter Fragebogen bei einer ausgewählten Veranstaltung stellte den Abschluss der empirischen Untersuchungen im Feld dar. Die quantitative Teilstudie ba-

sierte auf einer leicht zugänglichen nicht-probabilistischen Stichprobe und diene im Unterschied zu explanativen Studien nicht der Überprüfung von Hypothesen, sondern der Beantwortung von offenen Forschungsfragen.

3.2.1 Programmanalyse

Nolda stellt für die Programmforschung heraus, dass mit Programmanalysen überwiegend der Bereich der non-formalen und formalen nach dem Angebotsmodell arbeitenden Erwachsenenbildung erfasst werden kann, da diese ihre Programme regelmäßig veröffentlicht. Dadurch werden solche Anbieter nicht erfasst, in denen selbstorganisierte Initiativen Angebote situativ entwickeln, z.B. die nach dem Mitgliedschaftsmodell operierende Erwachsenenbildung. Dies Organisationsmodell wird in der Regel nur dann über Programmanalysen erforschbar, wenn deren Anbieter ihre Programme öffentlich zugänglich machen (Nolda 2011, S. 293f.). Ziel ist aber die Dokumentation des Gesamtangebotes der Erwachsenen- und Weiterbildung, da hierüber wichtige Indikatoren für Strukturen und Veränderungen im Weiterbildungssystem aufgezeigt werden können (Arnold et al. 2000, S. 13).

Die Programmanalyse ist ein in der Weiterbildungsforschung häufig eingesetztes Verfahren zur Datengewinnung und Datenauswertung zu unterschiedlichsten Aspekten. Es handelt sich um ein genuines nicht-reaktives Verfahren der Erwachsenenbildung, das eine spezifische Variante der Dokumentenanalyse ist (Nolda 2011, S. 294). Hierbei können, ähnlich wie in der Inhaltsanalyse, qualitative und quantitative Methoden eingesetzt werden. Programmanalysen können sich unterschiedlicher Forschungsdesigns bedienen. Dabei können Programmanalysen als explorative, Teil- oder Vollerhebungen durchgeführt werden (Käpplinger 2008, S. 6). Käpplinger fasst zusammen, was Programmanalysen vor allem interessant für vielfältige Untersuchungsanliegen und Forschungsfragen machen, indem er herausstellt, dass Programme Scharniere zwischen Institution, Profession, Themen und Nachfrage sind. Wie diese Scharnierstellen sich darstellen, ist mit jedem Programm dokumentiert und somit analysierbar (Käpplinger 2008, S. 13).

Käpplinger beschreibt drei Typen von Programmanalysen, das qualitative Verfahren, das qualitativ-quantitative Verfahren und die Triangulation von qualitativ-quantitativen mit weiteren qualitativen und/oder quantitativen Verfahren. Zum Typ 3, der Triangulation von qualitativ-quantitativen mit weiteren qualitativen und/oder quantitativen Verfahren sind folgende Schritte im Ablauf zu vollziehen.

- Schritt 1: Kodierung. Kodierung von Programmen anhand eines Kodebuchs. Textanalyse ist qualitativ interpretierend angelegt.
- Schritt 2: Datenprüfung. Datenüberprüfung, Rückfragen bei Anbietern; Diskussion, Entscheidung, Dokumentation strittiger Fälle
- Schritt 3: Analyse. Aufbereitung der Ergebnisse in quantifizierbarer Form. Interpretation der Ergebnisse unter Verwendung qualitativer Gesichtspunkte

- Schritt 4: Triangulation. Interpretation und Verschränkung der Ergebnisse unter Verwendung weiterer Methoden (z.B. Fragebogen an Anbieter, Sekundäranalyse von Teilnahmestatistiken, Dokumentenanalyse, Experteninterviews), etwaige Revision von Ergebnissen
- Schritt 5: Endanalyse. Aufbereitung der Ergebnisse in quantifizierbarer Form. Interpretation der Ergebnisse unter Verwendung qualitativer Gesichtspunkte und weiterer Methoden. (Käpplinger 2008, S. 8f.)

Diesem Triangulationsverfahren folgt die Programmanalyse weitestgehend in der vorliegenden Arbeit, die eine exemplarische Erhebung (Nolda 2011, S. 296) einer nach dem Mitgliedschaftsmodell operierenden Einrichtung darstellt. Leitend ist das Interesse nach dem Identifizieren von gesetzten Akzenten in der inhaltlichen Ausrichtung der Angebotsstrukturen (siehe auch Robak et al. 2015, S. 3). Hierzu bot sich die Ermittlung von Themenstrukturen und Inhaltszuschnitten zur Kulturellen Bildung an.

Die Datenerfassung wurde entlang der Forschungsfrage ausgerichtet und umfasste qualitative und quantitative Aspekte. Die Basis für die Programmanalyse bildeten die Jahresangebote von 2014, 2015 und 2016. Die Entscheidung drei Jahre zu analysieren, basierte auf der Überlegung, umfangreiche Ergebnisse zur Kontinuität der Angebotsstruktur im gewählten Untersuchungsfeld zu generieren, da im Bereich der fluiden Strukturen der Kulturellen Bildung von keinem gesicherten Angebot ausgegangen werden kann. Eine Längsschnittstudie wäre auch forschungsrelevant gewesen, doch gab es keinen Zugriff auf vollständige Programme aus den frühen Jahren des Vereins.

Neben den häufig sehr kurz gehaltenen Angebotsbeschreibungen im Programm gingen für die Kodierung auch die Sitzungsprotokolle der *Erkundungsgruppe*, der Internetauftritt des Vereins und die Ankündigungstexte der kulturellen Institutionen, in denen Veranstaltungen stattfanden, der Newsletter des Vereins und Werbematerial in Form von Flyern mit ein. Im Zentrum der Inhaltsanalyse stand die Entwicklung des Kategoriensystems aus Ober- und Unterkategorien, welches die Codierung der problemrelevanten Aspekte erlaubt (siehe hierzu Nolda 2011, S. 299). Hierfür wurde ein Raster entwickelt, welches deduktiv abgeleitete und induktiv entwickelte Kategorien enthält.

Zunächst wurden qualitativ-quantitative Programmanalysen zur Kulturellen Bildung studiert und mögliche Kategorien für die Erhebung notiert. Die Kriterien für die Kategorisierung entstammen aus der Studie von Gieseke und Opelt (2005) und beziehen organisatorische, inhaltliche und pädagogische Kriterien mit ein. Gieseke und Opelt greifen ihrerseits zurück auf die Bremer Untersuchung von Körber et al. (1995), der Programmanalyse der Volkshochschule Dresden (Gieseke/Opelt 2003), der Programmanalyse konfessioneller Bildungseinrichtungen (Gieseke 2000) und dem DVV-Magazin 2001 (Gieseke/Opelt 2005, S. 55). Die, an die Studie von Gieseke und Opelt anschließenden Studien zu Programmstrukturen kultureller Erwachsenenbildung von Robak und Fleige (2012), Robak und Petter (2014), Specht und Semrau (2015) und Robak et al. (2015) wurden ebenfalls gesichtet und bildeten die Grundlage für die Verwendung der Kategorien.

Das mit 174 Angeboten aus den drei untersuchten Jahren sehr übersichtliche Angebot des Kunstvereins wurde in einem Pretest auf die entwickelten Kategorien von den oben genannten Autorinnen und Autoren bezogen. Für die vorliegende Studie wurden die übernommenen Kategorien in einer Rückkopplungsschleife überarbeitet und flexibel angepasst. Für die thematisch eingegrenzte Studie wurden folgende deduktiv abgeleitete Oberkategorien verwendet: Programmstruktur, Veranstaltungsart, Veranstaltungsort, regionale Einbettung, Veranstaltungsdauer und Veranstaltungshäufigkeit. Die von Gieseke und Opelt (2005) entwickelten Portale zur Programmstruktur der Kulturellen Bildung wurden über die Folie des Kategorienrasters gelegt. Die Kategorien wurden anhand der Fragestellung und aufgrund der theoretischen Vorannahmen an der exemplarischen Erhebung getestet und fallspezifisch am Material weiterentwickelt. Die sich aus den Oberkategorien differenzierten Unterkategorien wurden teilweise deduktiv abgeleitet und teilweise am Material weiterentwickelt. Dabei zeigte sich schnell, dass die Anwendung der in der jüngeren Forschungsliteratur beobachteten und festgehaltenen Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Portale von Gieseke und Opelt (2005) nicht für dies Sample angewendet werden konnte. Zum einen waren die Ankündigungstexte des Vereins nicht genügend hermeneutisch ausformuliert, um differenzierte Unterscheidungen innerhalb des Angebotsportal zu tätigen, zum anderen war der bildungsdidaktische Ansatz nicht so klar erkennbar, wie es bei in einer Erwachsenenbildungseinrichtung hauptamtlich tätigem pädagogischem Personal zu finden ist. Die Beschränkung auf das *systematisch-rezeptive* und das *selbsttätig-kreative* Portal erfolgte aus den Erkenntnissen des Pretests. Die zuvor notierten Kategorien wurden erweitert, ergänzt oder verworfen. Eine thematische Ausdifferenzierung des *systematisch-rezeptiven* Portals in Unterkategorien wurde vorgenommen. Das *systematisch-rezeptive* Portal wurde in die Domänen der Kulturellen Bildung binnendifferenziert. Die Unterkategorie „bildenden Kunst“ wurde zusätzlich innerhalb der Kunstepochen weiter ausdifferenziert. Für weitere Erkenntnisse hinsichtlich der Partizipation an Kultureller Bildung sollte damit eine mögliche Offenheit bewahrt und die Partizipationsform und Begründung aus einer Verschränkung von Programmanalyse, Befragung und Beobachtung abgeleitet werden.

Die Kategorien wurden trennscharf formuliert und operationalisiert (siehe hierzu Nolde 2011, S. 301). Kodierregeln und Ankerbeispiele wurden aus den genannten Studien übernommen oder aus dem Material heraus entwickelt. Die Daten zu den Veranstaltungen wurden mittels des Computerprogramms Excel kodiert. Die Datenüberprüfung erfolgte zusätzlich in Form von Feldgesprächen (während der wissenschaftlichen Beobachtungen) und gezielten Feldgesprächen (während der Sitzungen der Planungsgruppen). Die Analyse der Daten erfolgte mithilfe von Pivot Tabellen. Diese wurden deskriptiv-statistisch ausgewertet und möglichst offen hermeneutisch interpretiert.

Käpplinger zeigt auf, dass Kade (1992) und Henze (1998) ihre Programmanalysen mit Expertinnen- und Experteninterviews zu den Programmen verbunden und zu einem Verfahren der "Methodentriangulation" (Mayring 2001) ausgebaut haben. Die Datenanalyse zu den Programmen wurde dabei mit den Sichtweisen und Interpretationen von Programmplanerinnen und Programmplanern verschränkt (siehe hierzu Käpplinger 2008, S. 7). Der Vorgehensweise der Triangulation folgte auch die vorliegende Master-

arbeit. Die Ergebnisse der Programmanalyse wurden in der Endanalyse mit weiteren empirischen Ergebnissen durch Perspektivverschränkung weiter analysiert. Es wurde mit Memos gearbeitet, damit sichergestellt werden konnte, dass die Kodierung nach einheitlichen und nachvollziehbaren Kriterien erfolgte. Die Memos wurden parallel zur Datenkodierung und -kontrolle verfasst, um einen schnellen analytischen Überblick zu Unklarheiten, Eingabekorrekturen oder Modifikationen des Kodeplans zu ermöglichen (siehe hierzu Käßlinger 2008, S. 12). Dennoch konnten methodische Gütekriterien der Reliabilität und Validität durch den sonst üblichen Einsatz mehrerer Verkoder im Rahmen der als Einzelarbeit verfassten Masterarbeit nicht systematisch gewährleistet werden.

3.2.2 Wissenschaftliche Beobachtung

Döring und Bortz beschreiben wissenschaftliche Beobachtung als „zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Erfassung, Dokumentation und Interpretation von Merkmalen, Ereignissen oder Verhaltensweisen mithilfe menschlicher Sinnesorgane und/oder technischer Sensoren zum Zeitpunkt ihres Auftretens im Kontext eines empirischen Forschungsprozesses“ (Döring/Bortz 2016, S. 324f.). Diese Erhebungsmethode ermöglicht die Gewinnung objektiver (d.h. intersubjektiv nachvollziehbarer) Erkenntnisse. Perspektivität, Selektivität und Konstruiertheit des Beobachtungsprozesses werden hierbei offen gelegt und theoretisch reflektiert (Graumann 1966, S. 86 zitiert in Häder 2015, S. 306; Döring/Bortz 2016, S. 327f.). Die Operationalisierung, das Untersuchungsdesign und die Stichprobenziehung bei der Beobachtungsstudie und damit die Selektivität des Beobachtungsprozesses sind von grundlegender Bedeutung. Es müssen Überlegungen zu den Beobachtungsorten, Beobachtungszeiten, Beobachtungsobjekten und Beobachtungseinheiten getätigt werden (Döring/Bortz 2016, S. 326).

Egloff beschreibt die Teilnehmende Beobachtung als ein für die Erwachsenenbildung passenden Forschungsansatz, um mehr über Zielgruppen, Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erfahren (Egloff 2012, S. 420). Mit der Beobachtung der Planungshandelnden wurde in diesem Sample eine weitere für die Disziplin der Erwachsenenbildung interessante Gruppe untersucht. Im Kontext der Masterarbeit wird der Begriff wissenschaftliche Beobachtung gegenüber der Teilnehmenden Beobachtung vorgezogen, da es sich bei der Fallstudie um keine ethnografische Forschung, sondern um das Beobachten von spezifischen nicht-natürlichen Gruppen im bildungswissenschaftlichen Kontext handelt. Grundlegend hatten die wissenschaftlichen Beobachtungen die Aufgabe einen explorativen und heuristischen Einstieg in das Forschungsfeld zu ermöglichen. Für die Untersuchungen war es essentiell, kein Vereinsmitglied zu sein, da sich sonst schnell ein Nähe-Distanz Problem hätte formulieren lassen können und die wissenschaftliche Beobachtung als Erhebungsmethode nicht anwendbar gewesen wäre.

Das Ziel der wissenschaftlichen Beobachtung war die Erforschung von (pädagogisch-) planerischen Situationen, in denen es um komplexe Zusammenhänge von Planungsprozessen zum einen und Partizipationsformen von Teilnehmenden in Veranstaltungen der kulturellen Erwachsenenbildung zum anderen ging. Das Beleuchten phänomenolo-

gischer und inhaltlicher Aspekte war hierbei von besonderer Relevanz. Die Forscherin war bei den zu beobachtenden Situationen wie Mitgliedertreffen, Lesungen, Vernissage, Führung und Planungstreffen anwesend, griff aber nicht in den Prozess, z.B. durch Fragestellungen oder anderweitiger Intervention mit ein. Es handelte sich in allen Situationen um eine „offene Beobachtung“. Die Teilnehmenden wurden über die Beobachtung informiert und gaben ihre Zustimmung dazu. Es wurden zehn wissenschaftliche Beobachtungen durchgeführt. Die Gruppenzusammensetzungen variierten dabei.

Die Beobachtung wurde fokussiert und anhand vorgegebener Kriterien und Leitfäden durchgeführt. Wichtige Elemente waren hier Inhalt und Prozess der beobachteten Situation und das Handeln und die Interaktion der Akteurinnen und Akteure. Vor den Sitzungen wurde ein Leitfaden mit Kriterien und Merkmalslisten erstellt. Im Wesentlichen gab der Leitfaden auch hier eine Hilfestellung dabei, die Forschungsfragen nicht aus den Augen zu verlieren. Dennoch blieb die situative Offenheit erhalten. Die Subjektivität der Forscherin wurde durch die Kriterienvorgaben relativiert. Die durchgeführten Beobachtungen waren so besser miteinander vergleichbar. Die Daten wurden bei den Beobachtungen mithilfe einer Mitschrift und eines Gedächtnisprotokolls festgehalten. In einigen Sitzungen wurden zusätzlich vermittelnde technische Hilfsgeräte hinzugezogen.

Die Leitfragen, die die wissenschaftliche Beobachtung begleiteten und die zur Unterstützung der Forschungsfrage aufgestellt wurden, werden jeweils in den Kapiteln diskutiert, in denen die wissenschaftliche Beobachtung grundlegend Anwendung findet. Hierbei besteht die Erwartung, dass die Ergebnisse so einer systematischen, intersubjektiven und nachvollziehbaren Auswertung und Replikation unterzogen werden können (siehe hierzu Häder 2015, S. 307). Dennoch können Wahrnehmungsfehler, Interpretationsfehler, Erinnerungsfehler und Wiedergabefehler nicht ausgeschlossen werden (Döring/Bortz 2016, S. 331f.), da der Nachteil der durchgeführten wissenschaftlichen Beobachtung in der fehlenden Kontrollierbarkeit besteht. Die wissenschaftliche Beobachtung wurde zur Reliabilitäts- und Validitätsförderung mit anderen Erhebungsverfahren perspektivisch verschränkt.

3.2.3 Befragung

Die Methode der Beobachtung wurde im Sample mit der Methode der qualitativen und quantitativen Befragung kombiniert. Qualitative Befragungen zeichnen sich durch Subjektbezogenheit aus (Häder 2015, S. 265). Methodologisch betrachtet kann nach von Felden qualitative Forschung dem „Interpretativen Paradigma“ zugeordnet werden, welches impliziert, „an der Alltagswelt der Betroffenen anzusetzen und deren Konstruktion und Sinnbildzusammenhänge zur Grundlage der Rekonstruktion und Interpretation der Forschenden zu machen“ (von Felden 2012, S. 335).

Zur Erforschung des Samples wurden mündliche und schriftliche Befragungen durchgeführt, die hier aufgeführt werden

Narratives Interview

Mündliche Gruppenbefragung

Schriftliche Fragebögen

Zu 1.) *Narratives Interview mit einem langjährigen Mitglied des Kunstvereins zur Entwicklung des Kunstvereins*

Beim narrativen Interview handelt es sich um eine „wenig strukturierte Befragung“ (Häder 2015, S. 194). Das Besondere an dieser Interviewform liegt darin begründet, dass der Interviewte seine Narration aufgrund einer erzählgenerierenden Frage in Gang setzt, die durch die Interviewerin oder den Interviewer initiiert wird. Hierbei kommt es zu eigenen Relevanzsetzungen durch die Interviewte oder den Interviewten mit möglichst geringer Implikation durch die Forschende oder den Forschenden (hierzu auch von Felden 2012, S. 334).

Beim narrativen Interview wurde lediglich das Thema vorgegeben. Für das Gelingen des Interviews kam es darauf an, dass die Interviewerin die Rolle der ZuhörerIn übernehmen und der Befragte eigene Strukturierungsmerkmale in das Interview einfließen lassen konnte. Das Interview hatte eine konsequente Gestalterschließung und folgte einem Kondensierungszwang in der Schwerpunktsetzung durch den Befragten. Des Weiteren war ein Detailierungszwang erkenntlich, wodurch der Zuhörenden Zusammenhänge verdeutlichen werden konnte (siehe hierzu Häder 2015, S. 268). Es konnten Wirklichkeitsaspekte zu Prozessen von sich verändernden Strukturen des Kunstvereins und deren Begründungen erhoben werden.

Zu 2.) *Mündliche Gruppenbefragung der „Literaturgruppe“ zu Planungsprozessen*

Eine häufig angewandte Variante der Befragung in der qualitativen Forschung ist die Gruppenbefragung als Fokusgruppen-Diskussion. Hierbei steht ein Diskussionsthema von wissenschaftlichem Interesse im Fokus zu dem sich alle Mitglieder einer Gruppe äußern. Es ist gewünscht, dass alle Gruppenmitglieder die Äußerungen der anderen hören und darauf mit Zustimmung oder Ablehnung reagieren. Ziel der Fokusgruppenmethode ist es u.a. die „Variationsbreite und Überzeugungsstärke einzelner Meinungen und Einstellungen zu einem Befragungsthema zu erkunden, die im Einzelinterview verborgen blieben“ (Döring/Bortz 2016, S. 359). Die Gruppendiskussion stellt eine zumeist nichtstandardisierte mündliche Form einer Befragung von Gruppen dar. Wesentlich sind hierbei die Interaktion in der Gruppe und die Unterordnung der Kommunikation unter ein wissenschaftliches Thema, welches vom Forscher besorgt wird. Die Gruppendiskussion ist im Rahmen der Methodentriangulation gut einsetzbar, um die empirischen Befunde weniger angreifbar zu machen. Ihre Vorteile liegen in der Offenheit, Flexibilität und Alltagsnähe (Häder 2015, S. 272-275.).

Bei der Gruppendiskussion handelte es sich, bezogen auf den Untersuchungsgegenstand, um eine homogene Gruppe. Die Auswertung bezog sich auf inhaltlich-thematische Aspekte, konnte aber die Immanenz von gruppendynamischen Prozessen nicht ausschließen. Mittels teilstrukturierter Fragen wurden den Befragten in einem Leitfaden vorformulierte Fragen gestellt. Es wurde eine teilstrukturierte face-to-face Befragung mit den Planerinnen der *Literaturgruppe* durchgeführt. Sie erhielten die Leitfragen in schriftlicher Form vorgelegt (siehe hierzu Häder 2015, S. 195). Die Gruppenbefragung schloss sich der wissenschaftlichen Beobachtung an. Die Gruppendiskussion soll-

te weitere Erkenntnisse zum kommunikativen Planungsverhalten aufzeigen, die bei einer phänomenologischen Beobachtung einer einzelnen Person nicht analysierbar gewesen wäre. Die Ergebnisse der Befragung wurden mit den Ergebnissen der Programmanalyse perspektivisch verschränkt.

Zu 3.) *Schriftliche Fragebögen in unterschiedlichen Kontexten*

Die wissenschaftliche Fragebogenmethode ist eine zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen und numerischen Selbstauskünften von Befragungspersonen zu ausgewählten Aspekten ihres Erlebens und Verhaltens in schriftlicher Form (Döring/Bortz 2016, S. 398). Die Fragebogentechnik ist wie die Interviewtechnik eine reaktive Methode, da sich die Befragten bewusst sind, dass sie an einer wissenschaftlichen Erhebung teilnehmen. Sie ist weniger transparent als die mündliche Befragung, da die Befragungspersonen den Bogen in Abwesenheit der Forschenden oder des Forschenden ausfüllen (Döring/Bortz 2016, S. 399).

Es wurden im Laufe der Untersuchung drei schriftliche Befragungen mit offenen und geschlossenen Fragen durchgeführt:

qualitativer, teilstandardisierter schriftlicher Fragebogen an die Teilnehmenden eines *Mitgliedertreffens* mit offenen und geschlossenen Fragen

qualitativer, teilstandardisierter schriftlicher Fragebogen an die Mitglieder der Planungsgruppe *Ausstellungsgruppe* mit offenen Fragen

quantitativer standardisierter schriftlicher Fragebogen an die Teilnehmenden einer *Lesung* mit geschlossenen Fragen (Häder 2015, S. 195).

a) Zu Beginn der Feldforschung wurde ein Survey an die Mitglieder des Kunstvereins ausgeteilt. Diese schriftliche Befragung diente als Pretest zur Exploration des Forschungsfeldes. Der Fragebogen wurde nur an eine Kohorte Mitglieder ausgeteilt. Bei den Fragen handelte es sich um teilstrukturierte aber nicht-standardisierte, offene Fragen, die zur Erfassung qualitativer Aspekte dienen sollte. Der Fragebogen wurde während eines Mitgliedertreffens ausgefüllt. Dies hatte den Nachteil, dass die zur Verfügung stehende Zeit für die Beantwortung der Fragen knapp bemessen war, so dass offene Fragen entweder sehr kurz oder nicht beantwortet wurden. Einige Antworten waren erkenntnisbringend, so dass sie ausgewertet, dargestellt und in die Diskussion der Ergebnisse integriert wurden.

b) Eine weitere schriftliche Befragung wurde mit zwei Planerinnen der *Ausstellungsgruppe* durchgeführt. Hierzu wurde eine postalische Befragung gewählt und ein teilstandardisierter Fragebogen per E-Mail an die Planerinnen verschickt.

c) Ein dritter vollstandardisierter Fragebogen wurde bei einer Lesung ausgeteilt. Die besondere Operationalisierung (Auslegen der Bögen auf den Stühlen der Teilnehmenden mit beigelegtem Stift, nur wenige geschlossene Fragen und handlich-klappbares DIN A5 Format) sorgten für eine relativ hohe Rücklaufquote. Die schriftliche quantitativ ausgerichtete Befragung bei der Lesung bildete den Abschluss der empirischen Untersuchungen.

3.3 Datenauswertung

Bei der Fallstudie wurden verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden durchgeführt. Diese wurden sowohl parallel, als auch in Folge eingesetzt. Allen Teiluntersuchungen war gemeinsam, dass sie der Erschließung des Feldes auf jeweils spezifische Weise dienen und miteinander in Beziehung gebracht werden sollten. Das Auswertungsverfahren richtet sich nach der Art des gewonnenen Materials (quantitativ-qualitativ), nach der Spezifik der eingesetzten Methode und nach dem erwarteten Erkenntnisgewinnung aus dem Material sowie den angewandten Theorien (deduktiv-induktiv). Die folgende Netzwerkgrafik (Abb. 2) veranschaulicht die Datenauswertung der einzelnen Untersuchungsschritte.

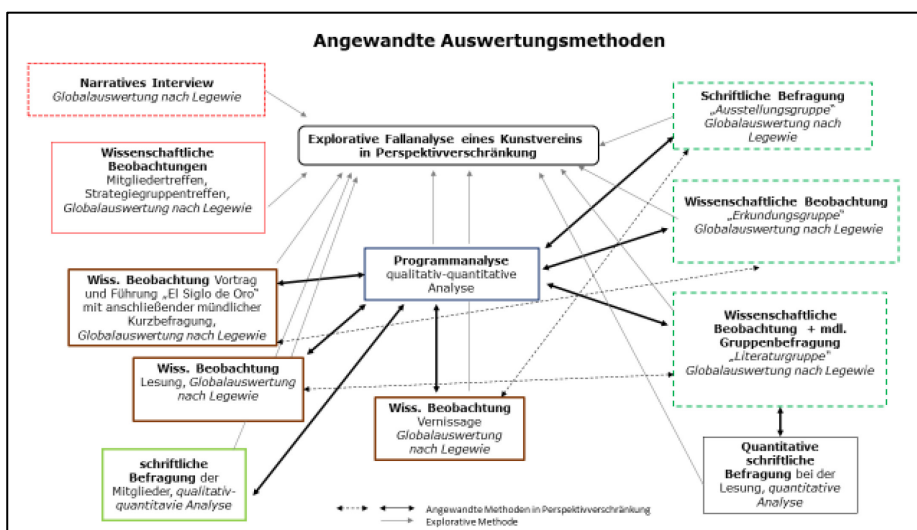


Abbildung 2: Netzwerkgraphik zu den Auswertungsmethoden, eigene Darstellung

Die Darstellung zeigt die Verschränkung der Methoden und der Auswertungsverfahren in ihrer Komplexität. Die Datenauswertung wird im Folgenden näher beschrieben.

3.3.1 Datenaufbereitung

Das Rohdatenmaterial der empirischen Studie war in seiner Gesamtheit schwer zu überblicken. Es lag in Form von ausgefüllten Fragebögen, Audioaufzeichnungen, handschriftlichen Feldnotizen und Programmtexten vor. Für eine systematische Datenanalyse musste das Material zunächst sorgfältig sortiert, mit Metadaten versehen, transkribiert und anonymisiert werden.

Die Datenaufbereitung der qualitativ gewonnenen Daten sah vor allem die Transkription und die Anonymisierung der Daten vor (siehe hierzu Döring/Bortz 2016, S. 584). Dabei war die Transkription der Audiodaten ein wesentlicher Schritt, da hier neben dem Verschriftlichen, Glätten und Anonymisieren der Daten die erste Auswertung mittels Reflexion begann. Die Übersetzung des Gehörten in Schriftsprache wurde gemäß dem Forschungsgegenstand wissenschaftlich konstruiert, d.h. der Grad an Detailliertheit und der Fokus der Aufmerksamkeit wurden an Fragen und Ziele angepasst. Das Transkribieren

ermöglichte eine erste intensive Auseinandersetzung mit dem Material und wurde als Erkenntnis- und Bearbeitungsprozess genutzt in dem Fragen, Assoziationen und Auswertungsideen in Form von Memos niedergeschrieben wurden. Die Anonymisierung der Daten war ein wesentlicher Schritt beim Transkribieren und wurde bei der ersten Rezeption des Transkripts durchgeführt. Für das Transkribieren wurden die wichtigsten Transkriptionsregeln angewandt, die häufig in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zur Anwendung kommen und die Langer in Form einer Tabelle aufgeführt hat (Langer 2013, S. 523). Die Audiodaten wurden mit dem Computerprogramm f4 transkribiert und in Form eines Rich Text Format gespeichert und für die weitere Analyse verwendet.

Bei der Aufbereitung quantitativer Datensätze standen die Kodierung, die Bereinigung und die Transformation numerischer Variablenwerte im Zentrum. Die analog erfassten Daten des standardisierten Fragebogens (Paper-Pencil-Fragebogen) aus den Befragungen bei der Lesung wurden zunächst kodiert und mit dem Tabellenprogramm MS Excel ausgewertet. Der komplexe Vorgang der Programmanalyse mit Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse wurde in Kapitel 3.2.1 beschrieben und wird an dieser Stelle nicht weiter expliziert.

Die qualitativen und quantitativen Auswertungsmethoden zielten darauf ab, eine systematische Verbindung zwischen Theorien einerseits und der Erfahrungswirklichkeit andererseits herzustellen.

3.3.2 Qualitative Datenanalyse

Die Erhebung, Aufbereitung und Analyse der qualitativen Daten erfolgte im Rahmen der Studie zirkulär. Zwischenergebnisse von qualitativen Datenanalysen steuerten die weitere qualitative Datenerhebung und Datenanalyse. Im Zuge der wissenschaftlichen Beobachtungen vertiefte sich das Verständnis für das Untersuchungsfeld schrittweise. Somit wurde der Aufmerksamkeitsfokus bei der Beobachtung im Prozess verschoben und es entwickelten sich neue Fragestellungen für die teilstandardisierten Befragungen. Das qualitativ gewonnene Datenmaterial wurde interpretierend-hermeneutisch ausgewertet. Das Erkenntnisinteresse war zunächst explorativ und induktiv ausgerichtet.

Die Analyse der Datensätze (Transkripte der Interviews, Beobachtungsprotokolle, Fragebögen) erfolgte sequentiell und iterativ. Jeder Datensatz wurde mehrfach von vorn bis hinten durchgearbeitet, so dass ein erstes Grobverständnis des Textes im Zuge der Wiederholungen verfeinert wurde und die Bedeutung einzelner Textstellen kontextualisiert werden konnte. Es wurde die Globalauswertung nach Legewie (1994) angewandt, welche im Kontext von Fallanalysen und Fallstudien sinnvoll erscheint, da dort mit einem zehnstufigen Verfahren, insbesondere durch die Schritte der Reflexion des Gelesenen Akzente gesetzt werden (Nuisl 2010, S. 92).

Die Reduzierung des Materials und die induktive Entwicklung von Stichwörtern, Typen oder Kategorien hieran waren Ergebnisse der Globalauswertung, die in ihrem grund-

sätzlichen Vorgehen kurz vorgestellt wird. Das eigene Auswertungsvorhaben wurde behutsam dem Untersuchungsvorhaben angepasst:

- Vorbereitung und Orientierung (erster Überblick über den Text und Randnotizen)
- Aktivieren von Kontextwissen (Vorgeschichte und Entstehungskontext feststellen und wichtige Aspekte notieren)
- Text durcharbeiten (Erfassung und Bewertung)
- Einfälle ausarbeiten (Memos)
- Stichwortverzeichnis anlegen (Textgliederung, Segmentierung, Themenliste, Memoliste)
- Zusammenfassung (entweder geordnet nach Inhalten [analytisch] oder dem Interviewverlauf folgend [sequentiell]) und Bewertung des Textes (kurze Stellungnahme über Kommunikationssituation, Glaubwürdigkeit etc.)
- Auswertungsstichwörter (Einstufung des Textes hinsichtlich seiner Relevanz für die Fragestellung, über Stichworte wird festgeschrieben, über welche, über die Fragestellung hinausgehenden Sachverhalte der Text hinausgeht, induktive Kodierung)
- Konsequenzen für die weitere Arbeit (schriftliches Festhalten von Überlegungen hinsichtlich der weiteren Verwendung des Textes [z.B. ob eine Feinanalyse sinnvoll ist])
- Ergebnisdarstellung (Ergebnisbericht mit Textzusammenfassung, bewertender Stellungnahme, thematischen Stichwortverzeichnis, Codeliste, Auswertungsstichwörtern und weiteren Auswertungsplänen) (Legewie 1994, S. 177-182).

Am Ende der fallbezogenen Auswertung lagen für alle Teilerhebungen durchkodierte qualitative Datensätze mit jeweils summarischer Fallbeschreibung, Codelisten sowie aus den Codes entwickelte übergeordnete Kategorien und Memos vor. Im Anschluss an die Globalauswertung wurden die daraus gewonnen Ergebnisse der Datensätze fallübergreifend und themenanalytisch ausgewertet. Die übergeordneten Kategorien wurden bei der fallübergreifenden Analyse weiter elaboriert, in Subkategorien ausdifferenziert und mit ihren jeweiligen Dimensionen beschrieben (siehe hierzu Döring/Bortz 2016, S. 604f.). Die in der Abbildung 2 dargestellten miteinander verschränkten Auswertungsmethoden werden hier skizziert.

Die Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse der Dokumente (Flyer, Plakate, Internetauftritt, Newsletter, Satzung), des narrativen Interviews mit einem langjährigen Mitglied des Kunstvereins und den Beobachtungsprotokollen bildeten, zusammen mit ausgewählten Ergebnissen der Programmanalyse und der teilstandardisierten Mitgliederbefragung die Datengrundlage für die deduktiv abgeleitete Erfassung der organisatorischen, pädagogischen und inhaltlichen Kategorien des Kunstvereins.

An die Ergebnisse aus den Auswertungen der drei Planungsgruppen *Erkundungsgruppe*, *Literaturgruppe* und *Ausstellungsgruppe* wurden deduktiv abgeleitete Kategorien zur Analyse angelegt, die auf der Basis von Theorien an das Material herangetragen wurden. Die von Gieseke (2008) dargestellten Kategorien zum Angleichungshandeln beim Planungshandeln wurden mit Blick auf die Fragestellung zum Planungshandeln diskutiert.

Die Ergebnisse der Programmanalyse und der hermeneutischen Datenanalysen zum Planungshandeln wurden in einen interpretativen Zusammenhang gestellt und mit Blick auf die Forschungsfrage nach Schwerpunkten, Akzentsetzungen und innovativen Potenzialen perspektivisch verschränkt. Planerisches Handeln und interpretative Selbstwahrnehmung wurde hierbei in Beziehung gebracht.

Die Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse des teilstandardisierten Fragebogen der Mitgliederbefragung bildeten zusammen mit den Ergebnissen der Datenanalysen der Beobachtungsprotokolle zu der Führung, dem Vortrag und der Vernissage die Grundlage für die Interpretation zu den ästhetischen Erfahrungen und biographischen Begründungen für die Teilnahme an Kultureller Bildung. Diese wurden mit den Ergebnissen zum Planungshandeln und der Programmanalyse perspektivisch verschränkt.

3.3.3 Quantitative Datenanalyse

Das qualitative Datenmaterial aus dem teilstrukturierten Fragebogen wurde qualitativ und quantitativ ausgewertet und die Ergebnisse aufeinander bezogen. Hierzu wurde er einer quantitativen Inhaltsanalyse unterzogen, mit deren Hilfe die Ausprägungen einzelner formaler und inhaltlicher Merkmale der Texte mithilfe eines zuvor entwickelten standardisierten Kategoriensystems gemessen wurde. Die resultierenden Messwerte wurden statistisch ausgewertet (siehe hierzu Döring/Bortz 2016, S. 599). Die im Rahmen der Untersuchung durchgeführten quantitativen Analysen vorhandener (Programm) als auch eigener standardisierter Messinstrumente (Fragebögen) wurden im Kontext der Fallanalyse auf dem Niveau der Nominalskala und der Ordinalskala gehalten. Es wurde keine Operationalisierung im „top-down“ Verfahren zum Rückschließen auf gültige Hypothesen intendiert. Vielmehr sollten im Mixed-Method-Verfahren die quantitativen Daten Aufschlüsse über Häufigkeiten von Merkmalen geben. So wurden die nominalskalierten Merkmale deskriptiv-statistisch über relative Häufigkeiten bzw. Prozentwerte ausgewertet (siehe hierzu Döring/Bortz 2016, S. 239). Eine Messung von manifesten und latenten Variablen wurde mit Einzelindikatoren durchgeführt. Die Kriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität wurden berücksichtigt.

3.4 Methodische Schwierigkeiten und Grenzen

Faulstich beschreibt die Gemeinsamkeiten von Wissenschaft und Kunst folgendermaßen

Wissenschaft und Kunst können beide als unterschiedliche Versuche angesehen werden, die Komplexität der Welterfahrung zu fassen und zu gestalten. Durch ihre prinzipielle Unbestimmtheit entsteht die Möglichkeit von Freiheiten der Interpretation in unterschiedlichen Sichtweisen (Faulstich 2014b, S. 306).

Die explorativ heuristische Annäherung an ein gewähltes Forschungsfeld lässt einerseits durch die prinzipielle Unbestimmtheit die Freiheit von Methodenwahl und Interpretationen zu. Andererseits enthält die methodische Offenheit und Vielseitigkeit für unge-

übte Forscherinnen und Forscher bei geringer Standardisierung viele Probleme und mögliche Fehlerquellen. Damit die ausgewählte Fallstudie trotz der Unbestimmtheit forschungsrelevante Erkenntnisse liefern konnte, musste sie in einen Kontext mit anderen empirisch erhobenen Daten aus in der Forschung vorliegenden Studien gebracht werden.

Gieseke und Opelt stellen heraus, dass „pädagogische Feldanalysen“ wegen ihrer methodischen Offenheit, auch wenn diese kontrolliert und begründet durchgeführt werden, keineswegs einfach durchzuführen sind (Gieseke/Opelt 2005, S. 203). Die Fallstudie erwies sich als sehr komplexer Gegenstand, der den Umfang einer Masterarbeit schnell sprengte. Das ursprüngliche Forschungsvorhaben Programmforschung und Teilnehmendenforschung zu verbinden, wurde trotz des Umfangs an generiertem empirisch gewonnenem Material interessengeleitet beibehalten, da eine Einschränkung der Methoden eine Perspektivverschränkung verhindert und daraus folgend weniger Aussagekraft gehabt hätte. Die Überlegungen zu den geeigneten Erhebungs- und Auswertungsverfahren begleiteten den gesamten Teil der empirischen Durchführungen. Die Koppelung und Koordination der verschiedenen empirischen Forschungsmethoden fiel nicht immer leicht. Ein Pretest in Form einer schriftlichen Befragung diente der heuristischen Annäherung an das Forschungsfeld und der Generierung der Forschungsfrage. Die Programmanalyse bildete den Ausgangspunkt der Forschung zur Einordnung in die Landschaft der kulturellen Erwachsenenbildung. Das Planungshandeln der Ehrenamtlichen wurde durch Gruppendiskussion, Befragung und wissenschaftliche Beobachtung untersucht. Das Lernverhalten durch ästhetische Erfahrung wurde mit den Methoden der wissenschaftlichen Beobachtung und Befragung aufgedeckt.

Das relativ große Datenvolumen wurde nach unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Methoden ausgewertet. Die sich daraus ergebene Komplexität der Analyse fiel zu Ungunsten von tiefergehenden Analysen am Material aus. Deshalb wird an dieser Stelle auf Döring und Bortz verwiesen, die ihrerseits herausstellen, dass bei explorativen qualitativen Studien im Rahmen eines Mixed-Method-Designs eine gröbere Kodierung eher gerechtfertigt ist (Döring/Bortz 2016, S. 604; hierzu auch Häder 2015, S. 358). Dem folgend wurde im Rahmen der Fallstudie auf die häufig angewandte qualitative-Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) zugunsten der Globalauswertung nach Legevie (1994) verzichtet.

Mögliche Fehlerquellen finden sich in jeder angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethode. Das Lesen einschlägiger Literatur zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden begleitete den gesamten Forschungsprozess. Der Austausch mit Personen, die nicht im Forschungsprozess involviert waren, unterstützte das Erstellen von Fragen für Interviews und Fragebögen und war hilfreich bei der hermeneutisch-interpretierenden Analyse des transkribierten Materials. Dennoch konnte ein konsensuelles Kodieren nicht durchgeführt und eine „Interkoder-Reliabilität“ nicht gewährleistet werden (siehe hierzu Schmidt 2013, S. 480).

4. Kunstverein Centre Bagatelle e.V. - Struktur und Aufbau

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit Struktur und Aufbau des Kunstvereins und führt diesen als Untersuchungsgegenstand ein. Die Einteilung in organisatorische, pädagogische und inhaltliche Kategorien dient der Betrachtung charakteristischer Merkmale, die zu der Realisierung Kultureller Bildung in der Institution führen (siehe hierzu Gieseke/Opelt 2005, S. 203) und wurde angelehnt an das Kategorienraster nach Opelt (ebd., S. 204). Gieseke und Opelt orientieren sich mit diesen für Praxis und Theorie relevanten Kategorien an Weiterbildungsinstitutionen und deren Strukturen (siehe hierzu Gieseke/Opelt 2005, S. 205). Dem folgt auch die vorliegende Arbeit. Ein kurzer Überblick über die historische Entwicklung unterschiedlicher Phasen des Kunstvereins wird vorangestellt.

Phasen des Kunstvereins

Die Daten zu der geschichtlichen Entwicklung wurden aus dem narrativen Interview des befragten Vereinsmitgliedes und aus den wissenschaftlichen Beobachtungen extrahiert.

Der Kunstverein wurde 1994 von einigen Kunstinteressierten, Künstlerinnen und Künstlern mit dem Anliegen gegründet, junge Kunst im Nordberliner Raum zu fördern. Die Fördermöglichkeiten des Kunstvereins waren zu Beginn sehr beschränkt, da es keine Mittel und keine Galerieräume gab. So konnten zunächst kaum Ausstellungen realisiert werden. 1995 wurde die erste Kunstreise und 1997 die erste Kunstausstellung durchgeführt. In dieser frühen Gründungsphase gab es häufig Kunstauktionen, zu denen Kataloge gedruckt wurden. Die erste Vorsitzende hatte den Vorsitz nur für kurze Zeit übernommen, da sie sich einen Verein „in hoher Dimension“ (NZ Z25)³ vorgestellt hatte. Dies ließ sich nicht realisieren. Der zweite Vorsitzende übernahm den Vorsitz nur interimweise, da er beruflich sehr eingespannt war. Zu dieser Zeit bekam der Verein viele parteinahe Spendengelder und war finanziell sehr gut gestellt, so dass die Vereinsmitglieder bei Führungen und Veranstaltungen keine Kosten aufwenden mussten. In dieser Zeit hatte der Verein eine kleine Mitgliederzahl aber relativ großes Budget.

Mit der nächsten Vereinsvorsitzenden begann die erste Phase eines Mitgliedervereins. Zu Beginn dieser Zeit zählte der Verein ca. 40 Mitglieder. Mit dem Einzug in die Villa „Centre Bagatelle“ im Jahr 2000 erhielt der Kunstverein die Möglichkeit, Veranstaltungen in den eigenen Räumlichkeiten durchzuführen. Die Vorsitzende leitete den Verein ca. acht Jahre und plante und organisierte die Veranstaltungen und Angebote des Vereins in Einzelarbeit. Viele der Mitglieder waren zu der Zeit noch berufstätig und konnten nicht so viel Zeit für ein freiwilliges Engagement investieren. Die damalige Vorsitzende wurde als begabte Frau, die organisieren, sehr intensiv arbeiten konnte und viele Ideen hatte, beschrieben. Sie hielt den Verein zusammen und trieb seine Entwicklung voran. In dieser Zeit wurde das Kunstfest zum ersten Mal geplant und durchgeführt.

Dem Kunstverein oblag die Aufgabe, die Villa „Centre Bagatelle“ zu bespielen, da er der einzige ansässige Verein war. Es wurden Musikaufführungen, kleine Theaterstücke,

³ Der in den Klammern aufgeführte Zitationsverweis bedeutet N=Narratives Interview, Z=Zeile + Nummerierungszeile des Transkripts.

Handpuppenspiele und Ausstellungen angeboten. Alles auf dem Markt Mögliche holte der Verein zu dieser Zeit in das Haus. Für den Verein wurde es zunehmend schwieriger das Haus zu führen, denn häufig gab es Ärger mit Anliegern. 2006 wollte das Bezirksamt aus Kostengründen das Haus verkaufen. Hierauf gründete sich die Bürgerinitiative Kulturhaus Centre Bagatelle e.V., die für den Erhalt des Hauses erfolgreich kämpfte. Mit dem Einzug des Kulturhauses in die Villa waren die Handlungs- und Tätigkeitsfelder des Kunstvereins nicht mehr so eindeutig geklärt. Das Kulturhaus übernahm viele der musikalischen Angebote vom Kunstverein. Dies führte in der Vergangenheit immer wieder zu Spannungen zwischen den beiden Vereinen und sorgte längerfristig für eine veränderte Angebotsstruktur des Kunstvereins.

Weitere Spannungsfelder und Veränderungen entstanden für den Kunstverein durch äußere Einflüsse. Die Umstrukturierung der Museumslandschaft kann hier als Beispiel aufgeführt werden. War es vor 15 Jahren noch möglich in Gruppen zu 30 bis 40 Besuchern in ein Museum zu gehen und einen eigenen Führer mitzubringen, so ist heutzutage ein Besuch auf eine Personenzahl von 25 Personen pro Gruppe begrenzt. Auch sind hausfremde Führungen häufig nicht mehr gestattet. Hier musste der Verein sein Angebot umstellen und sich an die neuen Bedingungen anpassen. Dies hatte unmittelbare Auswirkungen auf die Finanzierung des Angebotes, die Teilnehmendenzahl und begrenzte weiterführend auch die Möglichkeit einer Öffnung nach außen, um neue Adressatinnen und Adressaten zu erreichen. Ein weiteres Beispiel war die Änderung der Gesetzeslage bei der Durchführung von Gruppenreisen. Es dürfen heute keine Reiseveranstaltungen ohne Reiseversicherungen und Rücktrittsscheinen durchgeführt werden. Diese Veränderung hatte Auswirkungen auf die Kosten einer Reise und damit auch auf die Planung der Angebote hinsichtlich der Finanzierung. Die Veränderungen der externen Bedingungen und einiger interne Spannungen führten vor ca. zwölf Jahren zu der Amtsniederlegung der langjährigen Vorsitzenden. Hier stand der Verein vor der Problematik sehr schnell neue Strukturen zu etablieren oder sich aufzulösen. Im Zuge der Neustrukturierung des Vereins wurde ein neuer Vorstand gewählt und die Arbeit basisdemokratisch dezentralisiert. Es wurden unabhängige Planungsgruppen gebildet. Das Bilden der ersten Planungsgruppe beschreibt das befragte Mitglied folgendermaßen

Du musst immer in die Vorleistung gehen. Sonst funktioniert das nicht. Also, ich habe die ersten Veranstaltungen gemacht, sie kommen zu mir, ich schreibe bis heute Protokoll, um die nicht zu belasten, mach ich nicht gerne, aber ich weiß, wenn ich jetzt zu viel an die anderen abgebe, wird das wieder nichts. So, also ich habe die ersten Veranstaltungen gemacht, schön Essen gemacht usw. und dann haben sie alle ihren Spaß gehabt und so, jetzt gehen wir zum nächsten und so, und das läuft jetzt seid glaube ich 12 Jahren, und du siehst was da für eine Stimmung ist. Und wir kommen jedes Mal mit einem wirklich soliden Programm raus. Wir werden natürlich auch älter, machen nicht mehr so viel, musst mal sehen, was wir am Anfang hatten, wir wussten gar nicht, wie wir das unterbringen, aber jetzt machen wir alle nicht mehr so viel Privat, dadurch ist der Anteil nicht mehr so groß, aber, es ist immer ein solides Programm für das nächste Vierteljahr oder für länger. Und, jeder kommt gerne. Jeder hat Spaß daran, also man sitzt zusammen, es ist ein schöner Abend (NI, Z 319-333).

Die Planungsgruppen sind auch heute noch die tragenden Säulen des Vereins. Durch ihre Arbeit werden Angebote entwickelt und in eine Programmstruktur eingebunden. Vor zwei Jahren wechselte der Vorstand erneut. Mit dem heutigen Vorstand wurde eine neue Phase im Bestehen des Kunstvereins eingeläutet, die als „experimentelle Phase“ bezeichnet werden. Viele Mitglieder sind inzwischen 70 Jahre und älter, so dass hier das Angebot an deren Bedürfnisse stärker ausgerichtet wird. Ein sich abzeichnender Generationenwechsel durch den Eintritt neuer Mitglieder fragte nach einer Öffnung und Expansion des Vereins. Es wurden neue Kooperationen eingegangen und neue Projekte geplant. Beispiele sind das anlaufende Projekt mit den „Theaterscoutings Berlin“⁴ und die Belobigung eines Kunstpreises für junge Nachwuchskünstler der Berliner Akademien.

Nach Einschätzung des Mitglieds hängt die Entwicklung des Vereins stark von den Charaktereigenschaften des Führungsteams ab.

Und nun hast du praktisch die Stufen, am Anfang ganz große Ideen, ganz schnelle Enttäuschungen, dann Übernahme durch jemanden, der das eigentlich alleine macht und alle folgen, weil auch was geboten wird. Wir haben Führungen, wir haben interessante Museumsbesuche, die du alleine sonst nicht hast oder nur mit Mühe und dann, kam die nächste Phase, viele gehen in Pension, machen mit, werden eingebunden über das Gruppenprinzip, auch mit hoher Eigenverantwortung, immer der Vorsitzende hat die letzte Terminplanung und die letzte Zustimmung, aber letztendlich hat der nicht anderes zu tun, als aufzupassen, dass die Gelder nicht rausgeschmissen werden und dass die Termine einigermaßen sinnvoll gestaltet werden. So, das ist diese Phase (NI, Z 467-477).

4.1 Organisatorische Kategorien

Arnold et al. verweisen für die Institutionenforschung auf die Notwendigkeit der Beleuchtung der klassischen betriebswirtschaftlichen Frage nach Aufbau- und Ablauforganisation, nach Managementfunktionen, Ressourcennutzung und Marketing unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten. Die spezifische Erfüllung pädagogischer Aufgaben und deren möglichen Stellenwert muss dazu ausdifferenziert werden (Arnold et al. 2000, S. 22).

Folgende ausgewählte organisatorische Kategorien werden in diesem Sample zur Spezifizierung charakteristischer Merkmale aufgeführt: Vereinsstruktur, Profil und Leitbild, Veranstaltungsorte, Ausstattung der Räume, Finanzen/Kosten/Mittel, Kooperationspartner und Öffentlichkeitsarbeit. Die Angaben zu der Struktur und dem Aufbau des Kunstvereins wurden dem Internetauftritt und der Satzung⁵ entnommen. Darüber hin-

⁴ Theaterscoutings Berlin ist ein Modul des Performing Arts Programm des LAFT Berlin. Das Performing Arts Programm wird gefördert durch das Land Berlin – Senatskanzlei (Kulturelle Angelegenheiten) aus Mitteln des Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE) im Programm „Stärkung des Innovationspotentials in der Kultur II (INP II)“ und des Europäischen Sozialfonds (ESF) im Programm „Qualifizierung in der Kulturwirtschaft-KuWiQ“ (online unter: <http://theaterscoutings-berlin.de/ueber-uns/foerderer/>)

⁵ [abgerufen unter: <http://www.kunstvereincentrebagatelle.de/images/KCBSatzung2014.pdf>]

aus wurden Informationen aus Gesprächen und wissenschaftliche Beobachtungen bei den Mitgliedertreffen und den Planungsgruppen gewonnen. Einige Ergebnisse der schriftlichen Mitgliederbefragung fließen im vorliegenden Kapitel unter den pädagogischen Kategorien mit ein.

Anschrift: Kunstverein Centre Bagatelle
Zeltinger Str. 6
13465 Berlin

E-Mail info@kunstvereincentrebagatelle.de
Telefon 030 401 79 16
Internet www.kunstvereincentrebagatelle.de

Die folgende Abbildung (Abb. 3) zeigt das Organigramm des Kunstvereins Centre Bagatelle e.V. im Erhebungsjahr 2016. Es veranschaulicht die basisdemokratische Entwicklung des Vereins

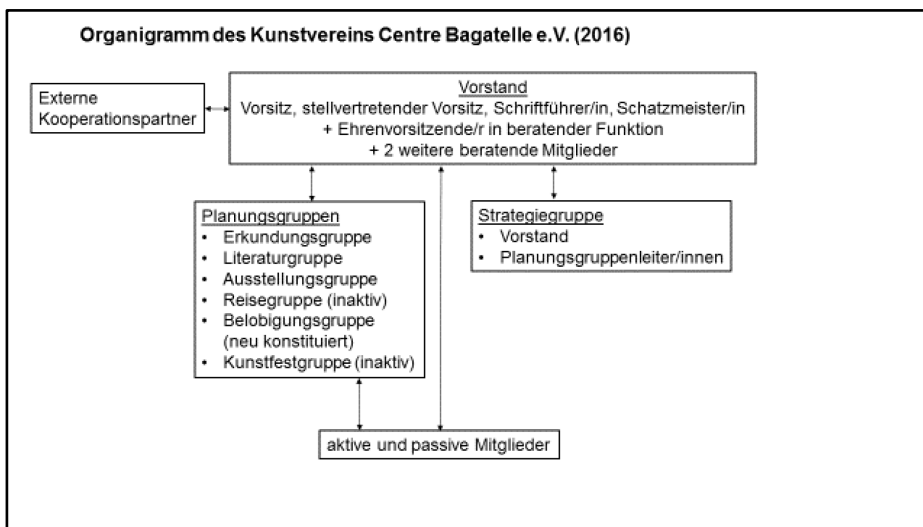


Abbildung 3: Organigramm des Kunstvereins im Jahr 2016, eigene Darstellung

Vereinsstruktur-heute

Der Kunstverein ist ein im Norden Berlins aktiver gemeinnütziger Verein. Er arbeitet nach dem Modell der Zivilgesellschaft, in der sich bürgerschaftliches Engagement entfaltet. (Enquete-Kommission 2002, S. 65f.). Er ist beim Amtsgericht Charlottenburg eingetragen und verfolgt keine wirtschaftlichen Interessen. Er gilt als juristische Person und wird vom Vorstand nach außen vertreten. Alle freiwillig Engagierten arbeiten unentgeltlich, dies gilt für den Vorstand, der sich aus dem Vorsitzenden, der stellvertretenden Vorsitzenden, der Schatzmeisterin, der Schriftführerin, dem Ehrenvorsitzenden und zwei beratenden Mitgliedern zusammensetzt, sowie für alle planenden und handelnden Mitglieder der Planungsgruppen, als auch alle anderen aktiven Mitglieder, die organisatorisch-handelnde Tätigkeiten ausführen. Die Mitgliedschaft im Verein kann als Vorform des freiwilligen Engagements gesehen werden, da sich aus ihr die Übernahme freiwilliger Aufgaben und Arbeiten im Verein ergeben kann. Es sind nicht alle Vereinsmitglieder

freiwillig engagiert. Im Jahr der Erhebung zählt der Kunstverein ca. 120 zahlende Mitglieder, von denen nach Angaben des Vorstandes ca. 60-70 Mitglieder zu den aktiven Mitgliedern gehören, die regelmäßig an den Treffen und den Angeboten teilnehmen. Die folgende Abbildung (Abb. 4) zeigt die Dauer der Vereinszugehörigkeit von der im Pretest abgefragten Kohorte beim Mitgliedertreffen auf.

Abbildung 4: Dauer der Vereinszugehörigkeit der Mitglieder, eigene Darstellung

Von den befragten Mitgliedern geben zwölf Personen (50% bei n=24) an, dem Verein elf und mehr Jahre anzugehören. Drei von ihnen sind Gründungsmitglieder und seit 22 Jahren dem Verein zugehörig. Vier Personen (16,7% bei n=24) geben an, zwischen sechs und zehn Jahren Mitglied im Verein zu sein. Zum Vergleich können die Ergebnisse des FWS von 2014 herangezogen werden. Im Jahr 2014 üben 30,7 Prozent aller Personen mit freiwilliger Tätigkeit diese seit elf Jahren und länger aus, ein weiteres Fünftel übt sie seit sechs bis zehn Jahren aus. Ein knappes Viertel der Engagierten hat die freiwillige Tätigkeit erst in den letzten zwei Jahren aufgenommen (FWS 2014, S. 329). Hieraus ließe sich schlussfolgern, dass Engagierte ihre freiwilligen Tätigkeiten langfristig ausüben. Dies trifft auch auf die abgefragten Mitglieder des Kunstvereins zu. Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse für den Kunstverein repräsentativ sind, da hier nur 24 von 120 Mitgliedern (20%) erreicht wurden.

Die Arbeits- und Planungsgruppen sind in der Satzung des Vereins unter § 11 festgehalten. Hierin ist zu lesen:

Zur Unterstützung der Arbeit des Vereins werden von der Mitgliederversammlung Arbeitsgruppen eingerichtet. Die Arbeitsgruppen wählen jeweils einen Sprecher. Die Arbeitsgruppen arbeiten selbstständig und unterbreiten die Ergebnisse ihrer Arbeit regelmäßig dem Vorstand. Für bestimmte, zeitliche befristete Aufgaben können vom Vorstand Projektausschüsse eingesetzt werden.⁶

⁶ Online unter <http://www.kunstvereincentrebagatelle.de/images/KCBSatzung2014.pdf>

Profil und Leitbild

Das Profil des Vereins findet sich im Internet und wird in der Selbstdarstellung des Vereins im Folgenden wiedergegeben.

Zweck des Vereins ist die Förderung aller Formen von Kunst und Kultur sowie der kulturellen Bildung. Dies geschieht insbesondere durch die Förderung von künstlerischen Projekten, die Förderung des künstlerischen Nachwuchses und die Erarbeitung und Realisierung von Ausstellungen, Lesungen, Vorträgen, Musikveranstaltungen, Künstlergesprächen und Führungen.⁴

Die Förderung von Künstlerinnen und Künstlern durch regelmäßige Ausstellungen, dem „Literarischen Salon“ und einem jährlich stattfindenden Kunstfest gehören zum heutigen Profil des Vereins, ebenso wie das Planen, Durchführen und Fördern gemeinsamer Kulturexperiences, wie Atelierbesuchen, Ausstellungsführungen, kunsthistorischen Stadtpaziergängen, Vorträgen zu Fragen der Kunst, Kunstgeschichte und Kunstreisen. An jedem ersten Mittwoch eines Monats treffen sich Mitglieder des Vereins um 19:30 Uhr in der Villa „Centre Bagatelle“, um gemeinsam das Programm der kommenden Monate zu planen und zu organisieren. Die eigentliche Arbeit obliegt den einzelnen Planungsgruppen, die Ideen für Ausstellungen, Reisen, Lesungen, Führungen und das Kunstfest sammeln, diese vortragen und nach Zustimmung der Mitglieder auch umsetzen.

Eine Mitgliedschaft im Kunstverein Centre Bagatelle e.V. sichert den Mitgliedern regelmäßige Informationen über laufende Projekte, Einladungen zu den Vernissagen und den sonstigen Veranstaltungen des Vereins. Sie berechtigt außerdem zur Teilnahme an den vom Kunstverein organisierten Kunstreisen, an Führungen in Museen und Ausstellungen, sowie zu freiem Eintritt beim jährlichen Kunstfest. Sie erlaubt zudem ermäßigten Zutritt zu Vorträgen, Lesungen und Diskussionen. (Internetauftritt des Kunstvereins Centre Bagatelle, Menü Mitgliedschaft). Der Kunstverein publiziert die Gegenleistungen im Internet.

Veranstaltungsorte

Der prägende Veranstaltungsort des Kunstvereins ist die denkmalgeschützte Villa „Centre Bagatelle“, die ihrerseits auf eine interessante Geschichte zurückschauen kann. Die 1925 für private Zwecke gebaute und heute unter Denkmalschutz stehende Villa wurde 1940 von der NSDAP gekauft, und später vom sowjetischen Ortskommandanten übernommen. Dieser übergab es, nachdem er West-Berlin verließ, dem Bezirk Reinickendorf und damit den Briten, die ihrerseits das Haus an die Franzosen weitergaben. 1946 richteten die Franzosen ein Haus für Offiziere der Alliierten ein, welches sich ab 1956 zum französischen Kulturzentrum⁷ von Reinickendorf entwickelte. Es wurden Sprachkurse, Lesungen, Film- und Vortragsabenden sowie musikalischen Veranstaltungen angeboten. Nach dem Abzug der Alliierten wurde das „Centre Bagatelle“ wieder dem Bezirksamt Reinickendorf zurückgegeben mit der Auflage, es zukünftig für die kulturellen Belange der Reinickendorfer Bevölkerung und die Fortentwicklung der deutsch-französischen Freundschaft zu halten und weiter zu führen. Der Bezirk Reinickendorf

⁷ Zur Historie der Kulturhäuser, besonders auch in der DDR siehe auch K. Opelt, in Gieseke et al. 2005, S. 251-254.

empfand das Haus zunehmend als Belastung und wollte es 2006 an einen Liegenschaftsfonds zum Zwecke des Verkaufs abgeben. Eine Bürgerinitiative setzte sich zur Rettung des Hauses ein und gründete dazu den Verein Kulturhaus Centre Bagatelle e.V. (dieser ist nicht identisch mit dem Kunstverein Centre Bagatelle e.V.). In der Villa finden heute Mitgliedertreffen, Ausstellungen, Lesungen, Frohnauer Diskurse und Kunstfeste des Kunstvereins statt.

Ausstattung der Räume

Die Villa verfügt über einen großen Saal, an dessen Decke ein ausladender Kronleuchter hängt. In diesem Saal hängen großformatige Bilder der aktuellen Ausstellungen. Es gibt eine Gaube mit großen Fenstern, die einen Blick auf den Garten der Villa freigeben. In dem Saal können bis zu 120 Menschen bequem Platz nehmen. Er eignet sich für Veranstaltungen aller Art. Vor dem Saal befindet sich ein mit Holz getäfelter Vorraum, der bei Veranstaltungen zur Verköstigung genutzt wird. Auf der Etage befinden sich ebenso eine große Garderobe, eine Küche, eine Toilette und ein Schaukasten am Eingang. Eine große Galerie, die auch für Ausstellungen genutzt wird, verbindet den ersten und zweiten Stock miteinander. Im oberen Stockwerk finden sich weitere kleinere Veranstaltungsräume, in denen häufig Bilder einer Ausstellung hängen und Seminare und Kurse des Kulturhauses stattfinden. Allerdings verfügt die Villa über keine Räumlichkeiten, die als Werkstätten für selbsttätig-kreative Arbeiten genutzt werden können.

Finanzen/Kosten/Mittel

Der politisch und wirtschaftlich unabhängige Verein finanziert sich aus den Beiträgen der Mitglieder. Der Jahresbeitrag beträgt im Erhebungsjahr 2016 60 Euro pro Mitglied. Die Beiträge werden für die Vereinsarbeit sowie satzungsgemäß für die Förderung von Künstlerinnen und Künstlern verwandt. Der im Vereinsregister beim Amtsgericht Charlottenburg unter VR 14761 eingetragene selbstlos tätige und unabhängige Verein ist als gemeinnützig anerkannt und somit berechtigt bei erhaltenen Spenden Spendenbescheinigungen auszustellen.

Kooperationspartner

Der Kunstverein hat nach Auskunft der Mitglieder keine festen Kooperationen mit Einrichtungen öffentlicher Erwachsenenbildung oder anderen Einrichtungen und Kulturinstitutionen, die Kulturelle Bildung als beigeordnete Bildung anbieten. Es besteht eine Kooperation mit dem Kulturhaus Centre Bagatelle e.V. bei der Angebotsplanung und -realisierung der „Frohnauer Diskurse“. Zwei weitere Kooperationen sind derzeit in der Planung, mit dem *Theaterscoutings Berlin* sowie mit dem Heimatmuseum des Bezirkes und der UDK Berlin. Es bestehen feste Kontakte zu Kunsthistorikerinnen und Kunsthistorikern, Musikerinnen und Musikern und Künstlerinnen und Künstlern, die als Seminarleitende oder für Angebote zu kurzen Formaten regelmäßig über viele Jahre angefragt werden.

Öffentlichkeitsarbeit

Der Kunstverein hat in Kooperation mit dem Kulturhaus e.V. eine Agentur beauftragt, die in der regionalen Presse (Nordberliner, Frohnauer Blatt) für Ankündigungen zu den Bildungsangeboten und Eventveranstaltungen des Kunstvereins sorgt. Für alle öffent-

lich zugänglichen Veranstaltungen werden regelmäßig Flyer und Plakate gedruckt, die in der Region an öffentlichen Orten, wie Museen, Kulturzentren, Bibliotheken und privaten kommerziellen kulturellen Einrichtungen ausgelegt werden. Internetauftritt und Newsletter wurden für eine online Präsenz installiert, gepflegt und regelmäßig aktualisiert. Das Ankündigungsbrett in der Villa und der Schaukasten an der Straßenfront werden für eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt.

4.2 Pädagogische Kategorien

Die gewählten pädagogischen Kategorien in diesem Sample verweisen auf die Professionsstruktur, auf den kulturellen Bildungsauftrag, das Programmplanungshandeln, die Teilnehmendenstruktur und Lehr-/Lernarrangements.

Professionsstruktur

Es findet sich bei den freiwillig Engagierten des Kunstvereins keine einheitliche Professionsstruktur. Auch kann im Hinblick auf erwachsenenpädagogische Fragestellungen kein professionell pädagogisches Handeln bestätigt werden. Die Leitenden der Planungsgruppen haben ein pädagogisches Studium (Lehramt) absolviert. Die methodisch-didaktischen Inhalte des Studiums in Verbindung mit den erworbenen Kompetenzen eines langjährigen Berufslebens werden für pädagogische und didaktische Fragestellung bei der Entwicklung der Angebote fruchtbar gemacht. Der derzeitige Vorstandsvorsitzende ist Wirtschaftspolitiker und bringt wichtiges Wissen und Kompetenzen für die Leitung des Vereins mit. Die Verzahnung von betriebswirtschaftlichem und pädagogischem Wissen ermöglicht die Ausrichtung des Vereins in der derzeitigen Programmstruktur. Beruflich erworbene Kompetenzen verbunden mit persönlichen Interessen sind ausschlaggebend für die Arbeit im freiwilligen Engagement und werden in den Betrachtungen zu den Planungsgruppen näher beleuchtet.

Die Kursleiterinnen und Kursleiter sowie Dozentinnen und Dozenten, als auch Autorinnen und Autoren, die vom Kunstverein kurzfristig engagiert werden, sind professionell Tätige in ihrem Feld. Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker, Künstlerinnen und Künstler, Journalistinnen und Journalisten, Autorinnen und Autoren, Historikerinnen und Historiker, Theaterwissenschaftlerinnen und Theaterwissenschaftler, Musikwissenschaftlerinnen und Musikwissenschaftler bilden den Fundus der Kooperationen, die der Kunstverein eingeht.

Kultureller Bildungsauftrag

Das Verständnis von Kultureller Bildung im Konzept des Kunstvereins spiegelt sich im Leitbild und im Programm wieder. Einem bildungspolitischen Auftrag folgt der Kunstverein nicht, richtet aber sein Programm am Interesse der Mitglieder, an den Angeboten der kulturellen Bildungslandschaft in der Region und an überregionalen Angeboten aus. Angebote im *systematisch-rezeptiven* Portal werden am häufigsten geplant und nachgefragt und erstrecken sich über mehrere Domänen der Kultur und verschiedener Epochen der bildenden Kunst. Dies wird in den Ergebnissen zur Programmanalyse in Kapitel 6.1 detaillierter aufgeführt. Die Möglichkeit zur kreativen Selbstexploration ist ebenfalls gegeben und schlägt sich im Angebot wieder. Der Zugang zu Kunst und Kultur wird

auf unterschiedliche Art ermöglicht und gewünscht. Das Programm des Kunstvereins richtet sich nach den Bedürfnissen der Mitglieder. Es kann daher von einer Teilnehmendenorientierung ausgegangen werden.

Programmplanungshandeln

Das Planungshandeln wird in den unterschiedlichen Planungsgruppen des Vereins ausgeführt. Dabei ähneln sich die Tätigkeits- und Handlungsfelder der Planungsgruppen. Das Planungshandeln ist geprägt durch Kommunikationsprozesse und Angleichungshandeln. Die Arbeit in den Gruppen ist ein Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit und wird in Kapitel 5 gesondert betrachtet.

Teilnehmendenstruktur/Sozialdaten

Der Kunstverein vereinigt viele Menschen, die in die Phase nach der Berufstätigkeit übergetreten sind. Bei der schriftlichen Mitgliederbefragung des Pretests gaben 15 Personen (n=24; 62,5%) ihr Alter mit 71 bis 80 Jahren an. Acht Personen (n=24; 33,3%) haben ein Alter von 61 bis 70 Jahren. Dabei richtet sich das Angebot nicht explizit an Ältere als Zielgruppe. Die lange Zugehörigkeit im Verein, sowie die zur Verfügung stehende Zeit für freiwillige Tätigkeiten oder dem Lernen nach Interesse im Alter sind wichtige Faktoren, die zu diesem Bild bezüglich der Altersstruktur führen.

Die schriftliche Befragung zu den soziodemographischen Angaben der freiwillig Engagierten ergab hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses folgendes Bild.

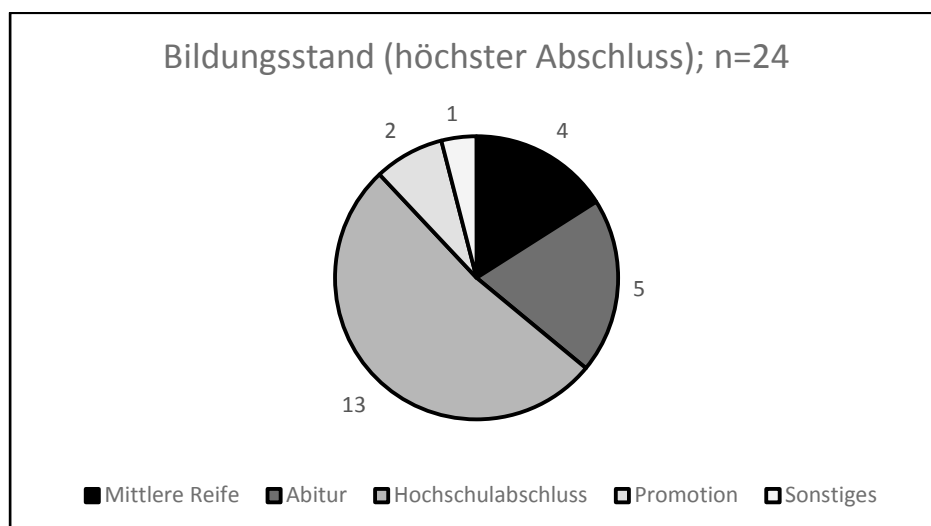


Abbildung 5: höchster Bildungsabschluss, eigene Darstellung

Vier der Befragten haben die Mittlere Reife erlangt und fünf Personen das Abitur abgelegt. Über die Hälfte der Befragten geben an einen Hochschulabschluss zu haben und zwei haben eine Promotion an das Studium angeschlossen. Einige, überwiegend vormals ausgeübte Berufe der Mitglieder werden an dieser Stelle kurz aufgezählt: Diplomingenieur, Bauwesen/Architekt, Psychologe, Pädagogin, Lehrerin, Kriminalbeamter, Oberstudienrat, Lehrerin, Studienrätin, Flugzeugtechniker, Verwaltungsangestellte, Verwaltungsbeamtin, Betriebswirt, Arzthelferin, Buchhalter, Kosmetikerin, Studienrätin und Künstlerin, Jurist, Künstlerin, Pädagogin und Künstlerin, Professor für Statistik und

Buchhändlerin. Allen Berufen ist gemeinsam, dass sie entweder eine Ausbildung oder ein Studium erfordern.

Die soziodemographischen Faktoren zu Bildungsabschluss und Beruf legen die Vermutung nahe, dass die Mehrheit der Vereinsmitglieder aus den Milieustrukturen des ehemals so bezeichneten „klassischen Bildungsbürgertums“ kommt. Bezugnehmend auf die Milieuforschung des Sinus-Instituts würden sie als *Konservative*⁸ beschrieben werden (vgl. Tippelt et al. 2008, S. 138). Die Mitglieder im Verein verteilen sich nach Auskunft der Kassenwartin auf ungefähr gleichteilig männliche und weibliche Mitglieder, mit einem leichten Überhang an weiblichen Mitgliedern. Freiwilliges Engagement und Teilnahme an den Angeboten zur Kulturellen Bildung durchmischen sich. Akteure sind auch selbst Teilnehmende. Die soziodemographischen Strukturen bedingen die Angebotsstruktur des Vereins, „denn welche Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmende angesprochen werden, hat unmittelbare Auswirkungen auf die Programmplanung und damit auch auf die inhaltliche und wirtschaftliche Legitimation einer Einrichtung“ (Faulstich/Zeuner 2010, S. 56).

Lehr-/Lernarrangements

Die Mitglieder des Kunstvereins gehen mit ihrem Beitritt eine mindestens einjährige doch meistens längerfristige Bindung und Verpflichtung ein. Die Bindung der Teilnehmenden zu den Angeboten ist durch die Vereinszugehörigkeit gegeben. Dies ermöglicht dem Verein kurzfristig und längerfristig zu planen und überwiegend einmalige Angebote mit einem kurzen Format anzubieten. Dies schafft andere Voraussetzungen bei der Teilnehmendenbindung und daraus folgend für das Lehr-/Lernarrangement als bei vergleichsweise öffentlich-rechtlichen Einrichtungen der Kulturellen Bildung, denn dort werden Teilnehmende häufig längerfristig in Seminarform über den Zeitraum von einem Semester gebunden, um ein kontinuierliches Angebot aus professionellem Planen heraus zu gewährleisten.

Das vorherrschende Lehr/Lernarrangement im vorliegenden Sample ist die einmalige Führung zu einer Ausstellung oder ein Vortrag zu einem Thema der Kulturellen Bildung. Die in Abbildung 6 gezeigten Ergebnisse bezüglich der Veranstaltungsdauer entstammen der Programmanalyse aus den Jahren 2014, 2015 und 2016.

⁸ Die Konservativen repräsentieren das alte Bildungsbürgertum und pflegen Traditionen. Nach einer erfolgreichen Berufskarriere sind sie im Ruhestand und führen häufig freiwilliges Engagement aus. Ihre soziale Lage zeichnet eine vormals gehobene Berufslaufbahn aus. Ein gehobenes Einkommen und ein hoher akademischer Bildungsabschluss bilden die wirtschaftliche Grundlage. Das selbstgesteuerten Lernen hat einen hohen Stellenwert, Interessensgebiete sind vorwiegend Literatur, Musik und Kultur. Es bestehen hohe Ansprüche an die Qualifikation von Dozenten.

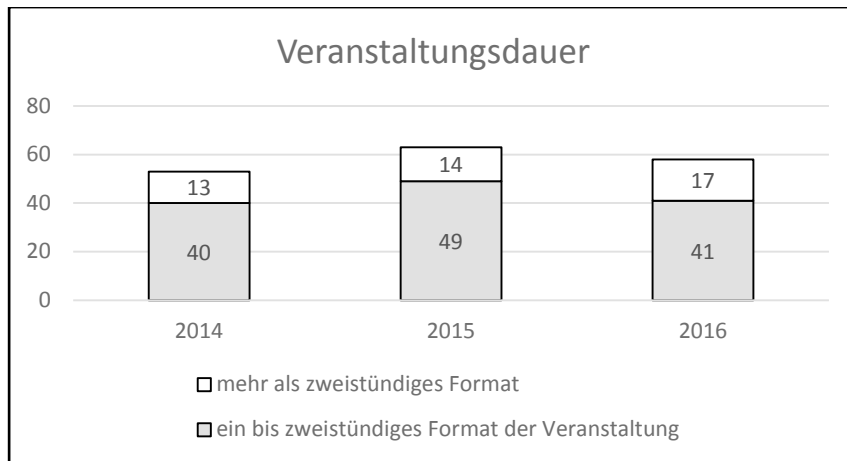


Abbildung 6: Veranstaltungsdauer der einzelnen Angebote in den Jahren 2014, 2015 und 2016, eigene Darstellung

Die Abbildung veranschaulicht die Gewichtung der Programmgestaltung bezüglich der Veranstaltungsdauer. Mit 40 Angeboten in 2014, 49 Angeboten in 2015 und 41 Angeboten in 2016 wird ein überwiegend ein bis zweistündiges Format bestätigt.

Die folgende Abbildung 7 zeigt die angebotenen Veranstaltungsformate über die drei untersuchten Jahre.

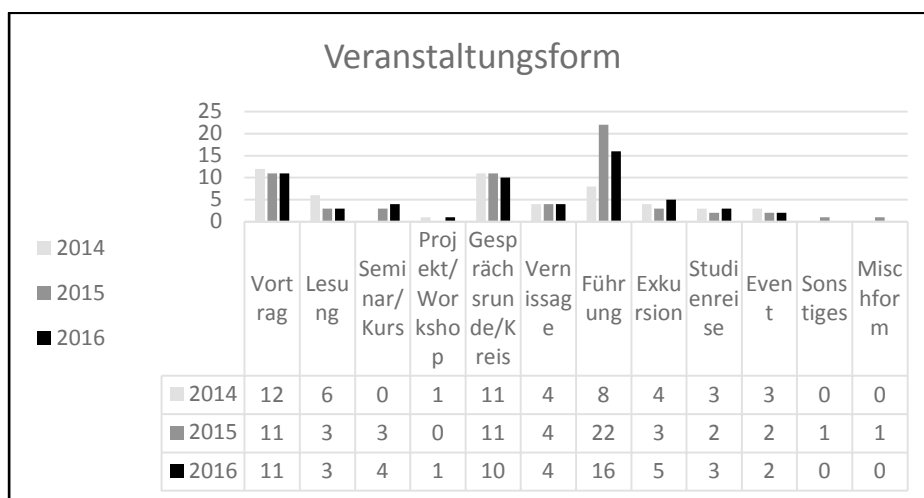


Abbildung 7: Veranstaltungsformen in den Jahren 2014, 2015 und 2016, eigene Darstellung

Das kurzzeitige ein bis zweistündige Format findet sich vor allem in Führungen, Vorträgen, Lesungen, Vernissagen und Mitgliedertreffen. Die Gesprächsrunde zeigt eine gleichbleibende Konstanz im Angebot. Hierzu gehören die Mitgliedertreffen, die einmal im Monat stattfinden. Vorträge werden ebenso über die Jahre hinweg kontinuierlich angeboten, was auf eine große Nachfrage schließen lässt, obwohl diese Angebote auch für die Vereinsmitglieder kostenpflichtig sind. Die Führung ist mit 22 Veranstaltungen im Jahr 2015 das am häufigsten geplante Format. Hier ist die *Erkundungsgruppe* in ihren Suchbewegungen aktiv beim Finden passender Bildungsangebote für die Mitglieder. Führungen sind auch offen für Nichtmitglieder sein, allerdings nur bei zu geringer Nachfrage, was sehr selten der Fall ist. Die Lesungen werden von der *Literaturgruppe* und

die Ausstellungen von der *Ausstellungsgruppe* geplant und durchgeführt. Die Planungsgruppen sind verantwortlich für eine kontinuierliche Platzierung der Angebote im Programm. Exkursionen und Studienreisen gehören seit 20 Jahren zum Programm und bieten mit den Blockseminaren im selbsttätig-kreativen Portal die Basis für die Angebote im mehr als zweistündigen Format.

Der Kunstverein Centre Bagatelle e.V. besucht für einige seiner Bildungsveranstaltungen verschiedene Lernorte. Die Besuche finden häufig an Orten beigeordneter Bildung statt. Der Besuch von Museen, Theatern, Galerien, Ateliers, Gießereien, Fundus, Messen, Gärten, Sakralbauten wird genutzt um sich Kunst und Kultur zu nähern, zu erleben und zu verstehen. Die folgende Abbildung 8 zeigt die in Kategorien zusammengefassten empirischen Befunde aus der Programmanalyse zu den besuchten Veranstaltungsorten des Kunstvereins.

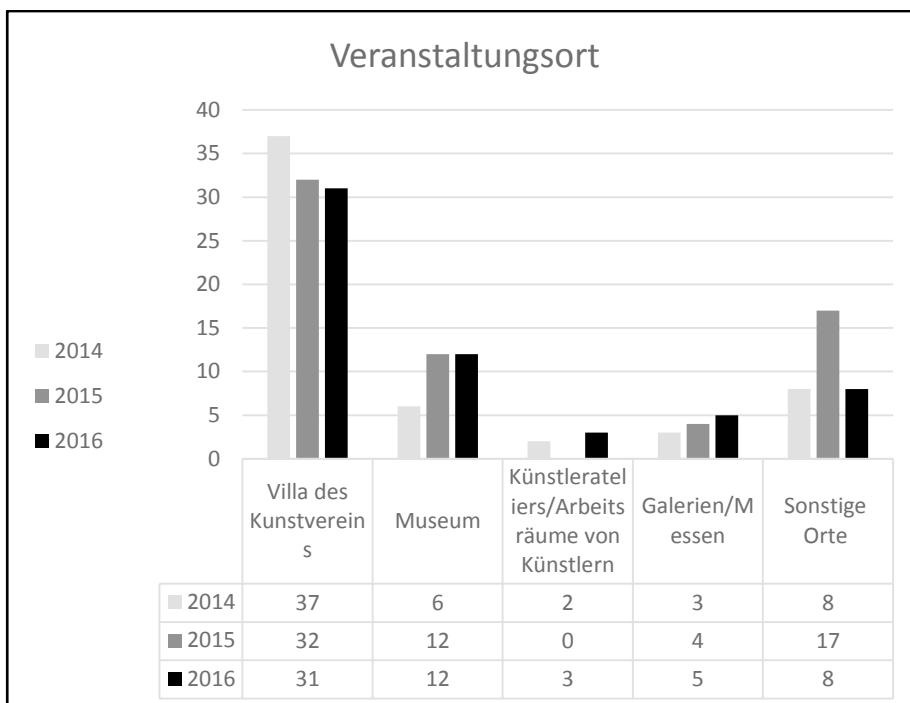


Abbildung 8: Besuchte Veranstaltungsorte des Kunstvereins in den Jahren 2014, 2015 und 2016, eigene Darstellung

Hieraus wird ersichtlich, dass der überwiegend genutzte Veranstaltungsort die Villa des Vereins ist. Es besteht in diesem Haus die Möglichkeit, an allen Domänen der Kulturellen Bildung im systematisch-rezeptiven Portal zu partizipieren. Museen werden als beigeordnete Orte Kultureller Bildung am häufigsten besucht. Hier lässt sich ein hohes Interesse an moderner Kunst, postmoderner Kunst und Kunst der Neuzeit ablesen, da Museen als Ort der Sammlung Werke aus diesen Epochen konservieren und der Öffentlichkeit zur Besichtigung zur Verfügung stellen.

Lewalter und Noschka-Ross charakterisieren Museen als einen Lernkontext, der geprägt ist durch zahlreiche, sich wechselseitig beeinflussende Aspekte. Sie kristallisieren persönliche Kontexte, soziokulturelle Kontexte und physische Kontexte bei den Be-

sucherinnen und Besucher im Zusammenspiel mit der Lernumgebung heraus (Lewalter/Noschka-Ross i.E., S. 8).

Die Kategorie „Sonstige Orte“ stellt mit jeweils 8 Besuchen in 2014 und 2016 und 17 Besuchen in 2015 einen, bezogen auf die Gesamtzahl der Angebote, großen Bereich da. Hier wurde bei der Kodierung versucht weitere Kategorien induktiv am Material zu entwickeln. Dies stellte sich als schwierig heraus, weil Orte häufig nur einmal besucht werden, da sie zu dem besuchten Zeitpunkt ein für den Kunstverein interessantes kulturelles Angebot offerieren konnten. Es ist bei diesen Orten entweder nicht von einer Kontinuität sich verändernder, konzeptueller und regelmäßig angebotener Veranstaltungen auszugehen oder es bestand bei dem besuchten Ort ein einmaliges Interesse seitens des Kunstvereins zum Besuch des Ortes. Hier könnten Teilnehmendenbefragung weitere Rückschlüsse geben. Zu den solcher Art zusammengefassten Orten gehören Schlösser und Parkanlagen, Theaterhäuser, Sakralbauten, Stadtquartiere und Gedenkstätten.

Dabei werden die Veranstaltungen regional, überregional, national und international durchgeführt, wobei der Großteil der Veranstaltungen in der Region Berlin/Brandenburg stattfindet. Die folgende Abbildung 9 zeigt eine überwiegende Häufung der Angebote, bezogen auf die Region in den Jahren 2014, 2015 und 2016.

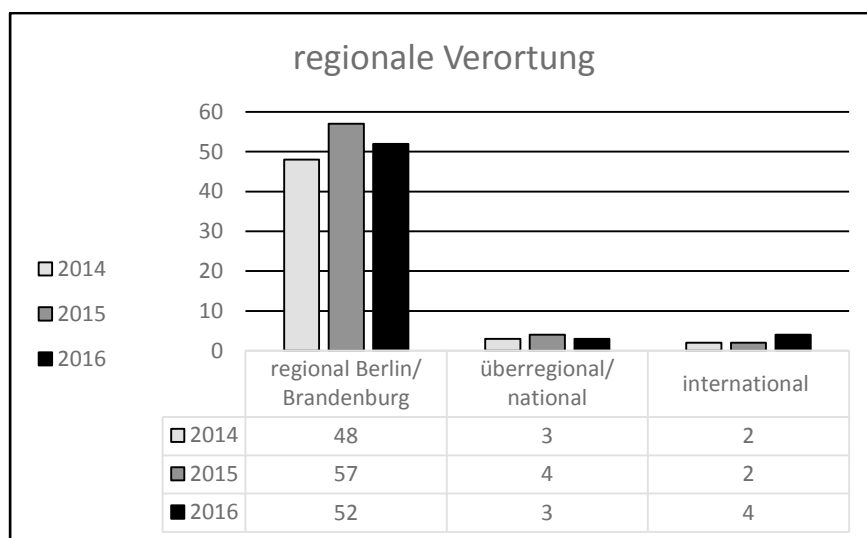


Abbildung 9: Regionale Einbettung der Bildungsveranstaltungen, eigene Darstellung

Die überregionalen Angebote beziehen sich auf Exkursionen, die häufig als 2- oder 3-Tages-Exkursionen angeboten werden und sich im Raum Deutschlands bewegen. Die in Blockform angebotenen Bildhauerkurse in Seminarform finden überregional/national statt. Die Kunstreisen des Verbunden den Korpus der international geplanten Bildungsveranstaltungen.

4.3 Inhaltliche Kategorien

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick zu den Inhalten einzelner Angebote des Kunstvereins gegeben. Die Quelle hierfür ist der Internetauftritt des Kunstvereins. Dort werden die einzelnen Angebote mittels Reiter den verschiedenen Bereichen zugeordnet. An dieser Stelle ist zunächst keine Differenzierung der Programmstruktur geplant. Diese erfolgt erst bei der Betrachtung der Ergebnisse in Kapitel 6.

Aus dem Bereich der „*Kunst- und Kulturvermittlung*“

Kunst- und Kulturvermittlung findet im Kunstverein überwiegend im *systematisch-rezeptiven* Angebots- und Partizipationsportal statt. Hier werden gemeinsam Museen, Galerien, Ateliers und andere kulturelle Angebote der beigeordneten Bildung besucht. Es werden auch Angebote im *selbsttätig-kreativen* Angebotsportal offeriert. Hier sind die jährlich stattfindenden Bildhauerkurse zu nennen. Auf der Homepage des Kunstvereins finden sich für 2016 folgende Angebote gelistet:

15. Oktober 2016

11.00 Uhr

Galerierundgang mit Ines Doleschal

10. bis 17. Juli 2016

Bildhauerkurs in Reinhardtsdorf

7. September 2016

Thomas Hoffmann: El Siglio de Oro

Einführung zu den Führungen durch die gleichnamige Ausstellung in der Gemäldegalerie

[Copyright: <http://www.kunstvereincentrebagatelle.de/index.php/kunstvermittlung/rueckschau/2016>]

Eine Erläuterung zu den Bildungsangeboten in Form von Ankündigungstexten findet sich auf der Homepage. Die Ankündigungen zu den jeweiligen Angeboten werden über den Newsletter und bei den Mitgliedertreffen verbreitet.

Aus dem Bereich „*Literarischer Salon*“

Der „Literarische Salon“ wird vom Kunstverein dreimal im Jahr angeboten. Ausgewählte Autorinnen und Autoren kommen in die Räumlichkeiten der Villa „Centre Bagatelle“ und halten dort eine Lesung zu einem aktuellen Buch. Die Lesung wird begleitet durch eine Moderation und eine Fragerunde. Die Veranstaltungen sind offen für Mitglieder und Nicht-Mitglieder. Sie sind kostenpflichtig. Der Eintritt beträgt zehn Euro für Nicht-Mitglieder und acht Euro für Mitglieder. Die gewählte Autorin für die 19. Lesung im November 2016 ist eine in Berlin ansässige Autorin. Auf der Homepage des Kunstvereins wird mit folgendem Ankündigungstext für die Veranstaltung geworben.

Literarischer Salon

17. November 2016

19.30 Uhr

Sybil Volks**Wintergäste**

Musikalische Begleitung: Bettina Hartl

WINTERGÄSTE: »All das Kommen und Gehen in unserer Familie begann mit einem angekündigten Tod und einem unangekündigten Sturm. Mond und Flut, Schnee und Sturm, Brüder und Schwestern, Geliebte und ungeborene Kinder trafen ohne Vorwarnung aufeinander. Über Nacht verwandelte sich unser Haus in eine Insel im Eismeer und unsere Sippe in eine Gemeinschaft Schiffbrüchiger. Die Nachricht von Inge Boyssens Tod war ein Fehllarm. Doch da haben sich Kinder und Kindeskind bereits in dem kleinen Haus hinter dem Deich versammelt. Kurz vor dem Jahreswechsel schneidet ein Schneesturm Haus Tide und seine Bewohner von der Außenwelt ab. Während draußen die Welt vereist, kochen im Innern alte Feindseligkeiten und neue Sehnsüchte hoch. Drei Generationen in einem eingeschneiten Inselhaus – in wenigen Tagen entfaltet sich zwischen ihnen das Leben in seiner ganzen Tragik, Komik und Magie.

Sybil Volks lebt als freie Autorin und Lektorin in Berlin. Sie hat zahlreiche Erzählungen und Gedichte in Zeitschriften und Anthologien veröffentlicht. Ihr historischer Berlin-Krimi ›Café Größenwahn‹ war nominiert für den Glauser-Preis 2008 als bestes Krimidebüt. 2012 ist ihr Berlin-Roman ›Torstraße 1‹ bei dtv erschienen, 2015 der Roman "Wintergäste" bei dtv premium. Im Frühjahr 2018 wird dort ihr neuer Roman veröffentlicht, der die Geschichte der "Wintergäste" fortschreibt.

Centre Bagatelle

Zeltinger Straße 6, 13465 Berlin-Frohnau

Eintritt 10 € / Mitglieder 8 €

[Copyright: <http://www.kunstvereincentrebagatelle.de/index.php/literarischer-salon/aktuell>]Aus dem Bereich „*Ausstellungen*“

Der Kunstverein ermöglicht vier Ausstellungen zeitgenössischer Künstlerinnen und Künstler pro Kalenderjahr. Ausstellungsort ist die Villa „Centre Bagatelle“. In 2015 wurden ausgestellt: Susanne Hensel (Mitglied des Kunstvereins seit 1995), Kuisson Park, Valeska Rein und Kwang Lee. Zwei von ihnen werden als Beispiel aufgeführt. Die Ankündigungstexte zu den Ausstellungen verweisen sowohl auf die professionelle Ausbildung der ausgestellten Künstler und Künstlerinnen, als auch auf Stile und Inhalte der Kunst.

27. März bis 24. Mai 2015

Kuisson Park

Nicht Ort noch Zeit

Die junge koreanische Malerin Kuisson Park, Meisterschülerin der Kunsthochschule Weißensee, „entgrenzt“ Raum und Zeit durch Farbe und Form. Ihre Bilder enthalten schlichte reale Motive, die bei längerer Betrachtung vom Realen ins Surreale überzugehen scheinen und zu einer kontemplativen Ruhe führen. Die Zurückhaltung in der Farbgebung verstärkt den Eindruck der Zeitlosigkeit. Raum und Zeit scheinen sich in der Stimmung der Bilder aufzulösen. All dies steht in engem Zusammenhang mit ihren eigenen Lebenserfahrungen sowohl in Seoul als auch in Berlin, wo sie seit knapp 10 Jahren lebt.

6. November 2015 bis 24. Januar 2016

Kwang Lee

Verträumte Landschaften

Die Künstlerin Kwang Lee studierte an der Fine-Art-Fakultät der Hong-Ik Universität Seoul und an der Kunstakademie Düsseldorf. Dort war sie Meisterschülerin von Prof. Markus Lüpertz. Ihre farbstarken Naturbilder wechseln dynamisch zwischen Realität und Abstraktion. So verwandeln sich zum Beispiel Seenlandschaften in poetische Bilder von dichter Farbe, in der sich die Formen aufzulösen scheinen.

[copyright: <http://www.kunstvereincentrebagatelle.de/index.php/home/rueckschau/2015>]

Aus dem Bereich „*Kunstfeste*“

Kunstfeste haben eine lange Tradition im Kunstverein und werden einmal jährlich durchgeführt. Das Thema wird häufig unter ein kulturelles Motto gestellt und es werden Künstlerinnen und Künstler aus allen Domänen eingeladen, die einen Beitrag leisten wollen. Zu den Kunstfesten ist die Bezirksstadträtin geladen, die einen Input zu Beginn der Veranstaltung gibt. Es kommen meist bis zu 200 Gäste.

Kunstfest 16. August 2014

Wie es uns gefiel

20 Jahre Kunstverein Centre Bagatelle

16.00 Uhr bis 23.00 Uhr

Eintritt 12 € ermäßigt 10 €

Zum 20. Geburtstag blickt der Kunstverein Centre Bagatelle zurück auf die Höhepunkte zurückliegender Kunstfeste und kombiniert diese mit einigem Neuen. Wie es uns gefiel ist deshalb der treffende Titel des diesjährigen Kunstfests.

[Copyright: <http://www.kunstvereincentrebagatelle.de/index.php/kunstfest/rueckschau/2014>]

Aus dem Bereich „*Frohnauer Diskurse*“

Die „Frohnauer Diskurse“ werden in Kooperation mit dem Kulturhaus Centre Bagatelle e.V. geplant und durchgeführt. Sie bieten interkulturell-kommunikative und gesellschaftspolitische Themen in Form eines Vortrages mit anschließender Diskussion an.

Frohnauer Diskurse

in Zusammenarbeit mit dem Kulturhaus Centre Bagatelle e.V.

Eintritt 10 €, Mitglieder und Studenten 8 €

Donnerstag, 26. Januar 2017, 19:30 Uhr

Asfa-Wossen Asserate,

Die neue Völkerwanderung. Wer Europa bewahren will, muss Afrika retten.

Die aktuelle Flüchtlingskrise ist vor allem den Ereignissen im Nahen Osten geschuldet. Dabei gerät eine langfristig viel bedrohlichere Entwicklung aus dem Blick: die Völkerwanderung Zehntausender Afrikaner nach Europa. Prinz Asfa-Wossen Asserate, einer der besten Kenner des afrikanischen Kontinents, beschreibt die Ursachen dieser Massenflucht und appelliert an die europäischen Staaten, ihre Afrikapolitik grundlegend zu ändern. Andernfalls werden es bald nicht Tausende, sondern Millionen von Flüchtlingen sein, werde diese größte Herausforderung Europas im 21. Jahrhundert in einer Katastrophe enden – für Afrika und Europa.

Als langjähriger Afrika-Berater deutscher Unternehmen kennt Prinz Asserate die Missstände genau. Durch westliche Handelsbarrieren und Agrarprotektionen verliert Afrika jährlich das Doppelte dessen, was es an Entwicklungshilfe erhält. Zudem werden Gewaltherrscher hofiert. Gerade diejenigen, die der Kontinent für seine Entwicklung dringend braucht, kehren ihrer Heimat den Rücken und verschlimmern so die Situation vor Ort. Europa, so Asserate, muss Afrika als Partner behandeln und gezielt diejenigen Staaten unterstützen, die demokratische Strukturen aufbauen und in ihre Jugend investieren. Nur so kann es gelingen, den fluchtbereiten Afrikanern eine menschenwürdige Zukunft auf ihrem Kontinent zu ermöglichen.

Prinz Asfa-Wossen Asserate, geboren 1948 in Addis Abeba, lebt seit den 1970er Jahren als Unternehmensberater und Autor in Frankfurt/ Main. Er ist Großneffe des letzten äthiopischen Kaisers Haile Selassie, Urenkel der Kaiserin Menen II. und Sohn des ehemaligen Gouverneurs und Vizekönigs von Eritrea. Sein 2003 erschienenes Buch *Manieren* wurde zum Bestseller.

[Copyright: <http://www.kunstvereincentrebogatelle.de/index.php/frohnauer-diskurse>]

Die in Kapitel 4 aufgeführte differenzierte Betrachtung zu den organisatorischen, pädagogischen und inhaltlichen Kategorien ermöglicht eine einführende Beschreibung der strukturierten Verfasstheit des Kunstvereins als Ort Kultureller Bildung mit regionaler Einbettung. Die hier skizzierten Aussagen zur Vereinsstruktur, zum kulturellen Bildungsverständnis, zu soziodemographischen Faktoren der Teilnehmenden, zu Lernformaten und Inhalten der Angebote sollen den Kunstverein zunächst in seiner Gesamtheit darstellen bevor in den folgenden Kapiteln eine tiefergehende Analyse und

Interpretation zu dem Untersuchungsgegenstand erfolgt. Für eine komparative Analyse zur Verortung des Samples in den fluiden Strukturen der Erwachsenenbildungslandschaft müssen weitere Betrachtungen hinzugezogen werden.

5. Ergebnisse Planungsgruppen

Ziel des vorliegenden Kapitels ist eine vertiefende Betrachtung der Arbeitsschritte der Planungsgruppen. Nach der vorangegangenen überblicksartigen Darstellung der Struktur des Kunstvereins bezüglich organisatorischer, pädagogischer und inhaltlicher Kategorien wird nun die Aufmerksamkeit auf die kommunikativen Handlungsstrukturen der Planenden gelenkt. Das Planungshandeln wird im Folgenden über eine Analyse des kommunikativen Handelns erschlossen, da sich das Planen hierüber konstituiert. Äußere Bedingungen werden, so sie das planerische Handeln beeinflussen, in die Betrachtungen mit einbezogen. Es werden Handlungsinhalte und Handlungsstrategien charakterisiert, die im Angleichungshandeln der Planenden münden (siehe hierzu Gieseke 2008, S.48). Mithilfe der Analyse soll herausgefunden werden, welche Angebotsstrukturen Kultureller Bildung im untersuchten Kunstverein entwickelt werden, auf welcher Ebene Wissen vermittelt wird, welche Beteiligungsformen des Lehrens und Lernens zu verzeichnen sind und wie vielfältig die Lehr- und Lernmöglichkeiten angelegt sind (Gieseke/Opelt 2005, S. 204). Mit der Perspektivverschränkung der empirischen Ergebnisse aus der Teilnehmendenforschung und dem Hinzuziehen der Ergebnisse aus der Programmanalyse wird in Kapitel 7.1 intendiert, organisationsspezifische Aussagen zur Angebotsstruktur und Lernkultur der gewählten Organisation zu tätigen.

Es wurden unterschiedliche Erhebungsverfahren zur Datengenerierung der drei derzeit aktiven Planungsgruppen durchgeführt. Eine durchgeführte wissenschaftliche Beobachtung bei der *Erkundungsgruppe* diente dazu, den Verlauf der Planung zu beobachten, ohne intervenierend tätig zu sein. Die Datenaufzeichnung mittels eines Diktiergeräts half bei der Erinnerung und der Datenauswertung. Es wurde keine zusätzliche Befragung in dieser Gruppe durchgeführt. Das Erhebungsverfahren zur Datengewinnung bei der *Literaturgruppe* vollzog sich in zwei separaten Schritten. Einer wissenschaftlichen Beobachtung, bei der kein Diktiergerät benutzt werden durfte, sondern nur ein Protokoll angefertigt wurde, folgte eine Gruppenbefragung zu den Planungsprozessen. Die *Ausstellungsgruppe* wurde aufgrund limitierter persönlicher Ressourcen nur schriftlich per E-Mail befragt, wobei zwei Mitglieder der Planungsgruppe separat angeschrieben und ihre Antworten miteinander abgeglichen wurden. Die Inhalte deckten sich hier zu großen Teilen.

Obwohl die angewandten Methoden der Datengewinnung in den Planungsgruppen sehr unterschiedlich waren, wurde darauf geachtet, dass die Datenauswertung vergleichbare Inhalte ermöglichte. So entwickelten sich Fragen, die den Planenden der *Literaturgruppe* und der *Ausstellungsgruppe* gestellt wurden, aus der wissenschaftlichen Beobachtung der *Erkundungsgruppe* heraus. Die Beobachtungen in den Gruppen und die Gruppenbefragung hatten für die Forscherin, die an dem Projekt allein arbeitet, den Vorteil, dass durch Rückkopplungsprozesse innerhalb der Gruppe von einer höheren Verständ-

lichkeit, Wahrheit und Vollständigkeit ausgegangen werden konnte, als dies bei Einzelinterviews der Fall gewesen wäre.

5.1 *Erkundungsgruppe* – „einer kann was, weiß was, organisiert eine Reise“

Die ausgewerteten Ergebnisse basieren auf dem Transkript zu der Audioaufzeichnung der 90-minütigen Sitzung der *Erkundungsgruppe* und dem Feldprotokoll der wissenschaftlichen Beobachtung hierbei. Inhalt der Sitzung war die Planung des Programms für das 4. Quartal 2016 und das Vorstellen von Angebotsvorschlägen für das Kalenderjahr 2017 durch die Planungsmitglieder.

Die *Erkundungsgruppe* plant die Angebote im *systematisch-rezeptiven* Portal und im *selbsttätig-kreativen* Portal für die Domänen Musik, Theater und bildende Kunst. Darüber hinaus werden Angebote in die Planungsgruppe eingebracht, die im weiteren Sinne in den Bereich kultureller, interkultureller oder religiöser Bildung gehören und nicht an die oben genannten Domänen gebunden sind. Es wurden fünfzehn unterschiedliche Angebote vorgestellt. Hierbei handelte es sich um Führungen in Museen (alte Nationalgalerie, Brücke Museum, Kunsthaus Dahlem), in Galerien (Bezirk Mitte), auf Messen (ABC contemporary), in Bildungszentren (Potsdam), in Privatsammlungen (Scharf-Gerstenberg in der Nationalgalerie) und Event-Location (Alte Münze). Weitere Vorschläge zur Angebotsentwicklung für die Mitglieder waren eine Theatervorstellung zum Theatersommer in Netzeband, eine Führung über die Baustelle (Skulpturenrestauration) des Humboldtforums und der geführte Besuch des Hindu-Tempels im Süden von Berlin. Eine dreitägige Exkursion in das Wendland zur kulturellen Landpartie und zu einem Kloster wurden ebenfalls diskutiert. Zwei Kunstreisen im kommenden Jahr, die Documenta in Kassel/Athen und die Biennale in Venedig wurden andiskutiert und mit Verweis auf eine wieder zu etablierende Reisegruppe in Erinnerung behalten und vom Schreiber protokolliert.

Der Ablauf zur Besprechung der einzelnen Angebote für die Mitglieder des Kunstvereins folgte jedes Mal im Wesentlichen dem gleichen Ablauf. Ein Planungsmitglied stellte ein Angebot vor, gemeinsam wurden Fragen und Aspekte zur Angebotsrealisierung, -entwicklung und -durchführung besprochen und im Programm nach mehrheitlicher Zustimmung, integriert. In der Regel ist jenes Planungsmitglied, welches den Vorschlag in die Planungsgruppe einbrachte, verantwortlich für die Angebotsrealisierung und -durchführung.

In der folgenden Tabelle sind die analysierten Entscheidungs- und Handlungsfelder der Planerinnen und Planer strukturiert aufgezeigt. Nach Gieseke sind Themenfindung, Konzeptionserarbeitung und -umsetzung, Sicherung von Rahmenbedingungen, Kursleiter/innengewinnung und Zusammenarbeit, Produktion von Ankündigungstexten, institutionelle Kooperationen, Öffentlichkeitsarbeit, organisatorische Begleitung und Programmplanung als Suchbewegung wichtige Entscheidungs- und Handlungsfelder von professionell agierenden Programmplanerinnen und Programmplanern (Gieseke 2003,

S. 202). Diese aufgeführten Felder wurden als deduktiv abgeleitete Kategorien bei der qualitativen Analyse der empirischen Daten **aller** Planungsgruppen angewandt.

| Entscheidungs- und Handlungsfelder der Programmplaner/innen | Praktiken der Programmplaner/innen | Praxisbeispiele |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Themenfindung (Seismographenfunktion) | Orientierung am Kulturmarkt (Kulturelle Bildungsstätten) Bedürfniserschließung Aktivierung von Wissen, Kompetenzen und ästhetischer Erfahrungen interessensgeleitet | Galerierundgang mit Führung durch Künstler/in Führung bei der Messe art berlin contemporary dreitägige Kunst- und Kulturexkursion mit Führungen durch Kunsthistoriker/in in die Altmark |
| Konzeptionserarbeitung und -umsetzung im Rahmen der Programmstruktur (Absprache, Kontakte) | Angebotsentwicklung im kommunikativen Planungshandlungsprozess Kursleiter/innen- oder Dozent/innengewinnung Kooperation/Absprache mit Kulturinstitutionen Eruieren äußerer Einflüsse/Bedingungen Kostenkalkulation Teilnehmendenorientierung Terminfindung | Bilden von Fahrgemeinschaften, Sammeln von Inhalten zur kulturellen Bildung für die Exkursion, Übernachtungsmöglichkeiten Telefonat mit Messeveranstaltern Kontakt zu Künstler/innen, Kunsthistoriker/innen, Tempelführer/innen |
| Angebotsrealisierung | Ankündigung Teilnehmendengewinnung Entscheidung ob internes oder offenes Angebot | Vorstellen der Angebote beim Mitgliedertreffen, Teilnahmeabfrage, Austeilen der vierteljährlichen Programme bei den Mitgliedertreffen Newsletter über E-Mail Anmeldung über doodle-Listen |
| Angebotsdurchführung | Zusammenarbeit mit Dozent/innen organisatorische Begleitung | Abhaken der Teilnahmelisten vor der Veranstaltung Raumgestaltung |

| Entscheidungs- und Handlungsfelder der Programmplaner/innen | Praktiken der Programmplaner/innen | Praxisbeispiele |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Evaluation | Wiederaufnahme in das zukünftige Programm bei großer Nachfrage | Documenta, Biennale, Fahrt zur Kulturellen Landpartie Führungen mit Kunsthistoriker/in |

Tabelle 1: Entscheidungs- und Handlungsfelder in der Erkundungsgruppe, eigene Darstellung

Die Tabelle 1 bündelt die situativen Bedingungen der Organisation und Realisierung der Planungsprozesse. Die Planungsmitglieder nutzen autonome Handlungsspielräume beim Suchen eines Angebotes, wobei das Suchen und Planen erfahrungs- und interessen-geleitet stattfindet und dabei kompetenz- und wissensbasiert ist.

„Und das ist das, was wir früher schon gesagt haben, dass es sich ergibt. Einer kann was, weiß was organisiert eine Reise“ (EZ 356-357).⁹

Das kommunikative Angleichungshandeln findet durch das Suchen von Angeboten des Kulturmarktes, durch das Orientieren an den Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten und durch die gemeinsame Realisierung des Programms statt. Dies erfordert pädagogisch-reflexive Kompetenzen der Planerinnen und Planer. Dabei steht die Kommunikation der Planenden im Vordergrund. Es gibt kein fest gefügtes Ablaufschema. Vorbereitung, Realisierung und Evaluation finden Eingang in die situativen Bedingungen des Planungsprozesses.

Im Folgenden werden einige Zitate aus dem Transkript der Audioaufzeichnung als Exempel für die Handlungsfelder aufgeführt. Hierbei wurden die oben genannten Kategorien von Gieseke angewandt, sofern sie zu beobachten waren, als auch am Material induktiv entwickelten Gruppierungen hinzugefügt. Die induktiv entwickelten Gruppierungen fassen Beobachtungen zu ästhetisch orientierten Planungsprozessen zusammen und sind von Interesse bei der vorliegenden Gegenstandsuntersuchung. Es ist an dieser Stelle nicht intendiert neue Kategorien für das professionelle Planungshandeln zu entwickeln.

Strukturierung des Programms

„Das könnte man im Frühjahr machen. Dieses Jahr ist ja schon so voll mit Vorschlägen.“ (EZ 701-702)

„Also ich habe auch noch etwas für Dezember und zwar Sammlung Scharf-Gerstenberg.“ (EZ 766)

„Und dann hat man übers Jahr so alle zwei, drei Monate so eine private Sammlung mit drin.“ (EZ 799-800)

⁹ Der in den Klammern aufgeführte Zitationsverweis bedeutet E=Erkundungsgruppe, Z=Zeile + Nummerierungszeile des Transkripts.

Teilnehmendenorientierung

„Das ist eine Dienstleistung für die Vereinsmitglieder.“ (EZ28)

„Das ist das Privileg für die Planungsgruppe.“ (EZ 45)

„Wir können doch einen Termin aussuchen und dann ist die Frage, machen wir es mit Führung oder können mal ein paar Mitglieder etwas über den Nolde sagen.“ (EZ 546-550)

Planungsprozesse basierend auf ästhetischen Erfahrungen der Planungsmitglieder

„möchte man sich so viel zeitgenössische Kunst antun?“ (EZ 284)

„Nach der Kultur kommen dann die leiblichen Genüsse.“ (EZ 298)

„Nolde ist vielleicht für manche ein alter Hut, das ist aber eine tolle Ausstellung. Wunderschöne Ausstellung. Auch noch im Brücke Museum. [...] Es gibt dort eine erstaunliche Menge von Bildern aus Privatbesitz, die dort als Dauerleihgabe hängen, teilweise tolle Sachen.“ (EZ 510-515)

„[...] das hat natürlich einen gewissen kunsthistorischen Aspekt.“ (EZ 612)
 „Die Skulpturen sind wirklich hervorragend präsentiert.“ (EZ 624); „Da ist der Breker auch noch drin mit seinen Skulpturen?“ „*Nein, gar nicht.*“ „Pfui deibel, davon will man keine Skulpturen mehr.“ (EZ 629-633); „[...] sehr schön präsentiert und eine super Bibliothek auch. Da sind Bücher, die du woanders nicht bekommst.“ (EZ 642)

„*Was soll man denn da begucken?*“ „Na, die Figuren und den Tempel als solchen und dann bekommt man etwas erzählt zu der Geschichte und der Religion, ich bin da mal drin gewesen und wir haben auch an dem Fest teilgenommen, ich fand es spannend und ich fand es interessant. Das ist vielleicht nicht für jeden etwas, aber ich wollte es anbieten.“ (EZ 739-744)

„Ich war gestern schon wieder da.“ „*Warum denn?*“ „Weil es so schön ist, ihr müsst dahin. Da musst du sitzen und konsumieren, da sitzt du auf solchen Kissen. Du musst ganz viel am Anfang lesen, erstmal. Und das geht ja um ein Tryptychon, nur um ein Tryptychon, die ganze Ausstellung.“ (EZ 833-841)

Humor und leiblich-ästhetische Bedürfnisse als Planungselemente

„Er hat so viel Humor in seiner Kunst.“ (EZ 244)

„Ist das ein Großraum-Schlafrum?“ „*Nein, ist nicht.*“ „Das ist aber Schade!“ „Mit DDR Scharm, aber okay.“ „Luxus haben wir Zuhause“ (EZ 388-396)

„und wenn es dort ein Café gibt, könnte man eine Tagessache daraus machen.“ (EZ 538)

„[...] weil, wenn die dann die Führung machen, die immer halbnackt sind, weißte?“ „*Das ist ja interessant*“ „nackte Männer“ „*oben rum, oder unten rum?*“ „OBEN! Nur OBEN! Nur OBEN!“ (EZ 710-719)

Zusammenarbeit mit Dozentinnen und Dozenten

Und wo dann?“ *„Wo wissen wir noch nicht, weil sie ja auch kurzfristig auch sieht, wo sind neue Sachen.“* (EZ 134-137)

„Ich hatte ihnen 15 Uhr vorgeschlagen. Aber das funktioniert nicht.“ (EZ 152)

„Frau Professor B., hoch berühmt. Das würde mich sehr interessieren.“ (EZ 304-305)

„Er ist Professor für Kunsthistorik. Die frühe Romanik in Deutschland.“ (EZ 319)

„Ob man da die Kunsthistorikerin fragen könnte?“ *„Obwohl es auch ohne Führung geht.“* „Dann brauchen wir es nicht anbieten.“ (EZ 522-524)

„Das ist eine jüngere Frau, sie ist sehr sympathisch. Ich habe eine E-Mail Adresse. Ich habe sie gefragt, wir hatten vor einer Weile eine Führung bei ihr und weil ich sie sympathisch und kompetent fand, habe ich sie gefragt, ob sie das für uns auch machen würde und da hat sie gesagt, ja, jeder Zeit und dann könnte ich das für Januar machen. Das hat ja Zeit.“ (EZ 788-792)

Angebotsdurchführung und Organisation

„Es muss dann einer da sein, der die Liste abhakt.“(EZ 77)

„Weil, ich erwähne die ja im Programm.“(EZ 241)

„Du musst das aber veröffentlichen, um zu ermitteln, wie viele sind dabei.“ (EZ 442)

Spannungsfelder im Planungsprozess

„Naja, innerhalb des Hauses kannst du ja nicht, darfst du ja nicht.“ (EZ 546-552)

„Diese Führung, die auch eineinhalb Stunden dauert, ist nicht öffentlich, sondern wird nur durchgeführt für Spender.“ (EZ 691-692)

Evaluation

„Das war immer ganz gut und ich bin gespannt, wie viele Gruppen diesmal zustande kommen.“ (EZ146)

Seismographenfunktion der Planungsmitglieder

„Also die Ausstellungen. Ich habe da schon mal geguckt, die gehen alle bis Ende Oktober, im Dezember ist neues Programm. Da müssen wir erstmal herausfinden, was da läuft.“ (EZ 666-668)

Die qualitativ ausgewerteten Daten der wissenschaftlichen Beobachtung werden in der Tabelle aufgeführt und durch die gruppierten Zitate gestützt. Es gibt einige wesentliche Unterschiede zum Planen von professionell Planenden. Das Planen der freiwillig Engagierten basiert auf Erfahrungswissen, ist interessengeleitet und wird durch Kommunikation und erworbene Kompetenzen ermöglicht und strukturiert. Die Planungsgruppe ar-

beitet seit zwölf Jahren kontinuierlich zusammen. Die Bedürfnisse der anderen Vereinsmitglieder sind ihnen bekannt. Hieraus ergeben sich Handlungsketten, die eine spezifische Programmstruktur für eine Adressat/innengruppe auf der Mesoebene ermöglichen. Es findet aber keine Kontextualisierung auf der Makroebene statt. Es geht beim Planungsprozess nicht um die Erhebung von Bedarfen oder dem Erreichen unterschiedlichster Bevölkerungsgruppen, um Teilhabe für alle an Kultureller Bildung zu ermöglichen. Auch werden keine didaktischen Begründungen für die Angebotswahl entwickelt.

5.2 Literaturgruppe – „wir sind keine Profis, aber wir machen das gut.“

Die ausgewerteten Ergebnisse basieren auf dem Audiotranskript der Gruppenbefragung und der textthermeneutischen Analyse der Feldprotokolle. Das Verfahren folgt bezüglich der Kategorisierung und der Gruppierung dem Ablauf bei der *Erkundungsgruppe*.

Den acht Planerinnen (zum Zeitpunkt der Erhebung sind ausschließlich Frauen in dieser Gruppe aktiv) der *Literaturgruppe* obliegt die Aufgabe, das Angebot für den „Literarischen Salon“ zusammenzustellen, d.h. geeignete Autorinnen und Autoren für eine Lesung zu gewinnen und sie so beruflich zu fördern. Die Planungen umfassen Planungsschritte die auf der meso- und mikrodidaktischen Handlungsebene angesiedelt sind.

Für die Planung der 19. Lesung wurden die privaten Räume eines Mitgliedes (die Treffen finden immer wechselweise bei den Mitgliedern statt) zu einem Planungsbesprechungsraum umfunktioniert. Das eigene ästhetische Wohlbefinden der Mitglieder stand gleichberechtigt neben der engagierten Planungstätigkeit. Ähnlich dem Ablauf der *Erkundungsgruppe* wurde zunächst für das leibliche Wohl gesorgt. Die Gastgeberin kreierte ein Mahl, welches die Wertschätzung und Freude der Mitglieder erfuhr, ein kultureller Rahmen mit klassischer Musik und gedecktem Tisch wurde gesteckt. Die Planerinnen tauschten sich über private und gesellschaftliche Themen aus. Interessante Bücher oder besuchte Lesungen wurden angesprochen, an dieser Stelle jedoch nicht vertieft.

Die acht ehrenamtlich tätigen Frauen haben teilweise beruflich mit Literatur zu tun, sie sind Journalistinnen, Buchhändlerinnen oder Lehrerinnen. Einige stehen noch im Berufsleben, andere sind schon pensioniert oder verrentet. Nach dem geselligen Zusammensein wurden die Organisation und der Ablauf für die kommende Lesung besprochen. In der Regel finden drei Planungstreffen pro Lesung statt: Das erste Planungstreffen findet sieben Wochen vor der Lesung statt und dient der ersten Planung der Angebotsdurchführung und dem Verteilen der Aufgaben. Ein weiteres Vorbereitungstreffen findet drei Tage vor einer Lesung statt. Zusätzlich gibt es ein Nachbereitungstreffen, welches vier Tage nach der Lesung stattfindet und der Evaluation dient.

Es werden in der Regel junge Autorinnen und Autoren eingeladen, die entweder eine Erstveröffentlichung vorstellen möchten oder noch am Beginn ihrer Karriere stehen. Hierbei geht es im Rahmen der Künstlerförderung darum, jungen, noch unbekannten Autorinnen und Autoren die Möglichkeit zu geben, vor größerem Publikum zu lesen und ihren Bekanntheitsgrad zu erhöhen. Eine regionale Einbettung der Autorin oder des Au-

tors ist aufgrund von monetären Erwägungen und inhaltlich interessanten Bezügen erwünscht. Das hängt mit der Budgetierung des „Literarischen Salons“ zusammen. Die Planungsgruppe bekommt jährlich einen bestimmten Betrag des Kunstvereins für die Ausrichtung der Veranstaltungen zur Verfügung gestellt. Ausschlaggebend für die Wahl eines Buches sind dessen Sprache und Inhalt. Es muss mehrheitlich überzeugen und eine gewisse Aktualität aufweisen können. Dabei findet auch in dieser Gruppe das Planen als kommunikatives Angleichungshandeln stand.

Die Bereitschaft zur Lesung seitens der Autorin oder des Autors muss abgefragt werden und eine Abstimmung mit dem Verlag durchgeführt werden. Einige Autorinnen und Autoren führen epochal keine Lesungen durch, da sie an einem aktuellen Werk schreiben oder in andere Projekte zu sehr eingebunden sind. Viele Autorinnen und Autoren haben zu hohe Honorarvorstellungen und können deshalb nicht eingeladen werden. Viele der Autorinnen und Autoren, die beim „Literarischen Salon“ gelesen haben, fragen erneut an, da sie die Atmosphäre bei der Veranstaltung sehr schätzen. Die Planerinnen bemühen sich um ein ansprechendes Gesamtpaket, das den Teilnehmenden und den Autorinnen oder Autoren eine intime Veranstaltungsatmosphäre ermöglicht, bei der es zum regen Austausch kommen kann.

Die Planerinnen sind permanent in einer Suchbewegung tätig. Sie lesen viele der aktuellen Bucherscheinerungen, besuchen Lesungen und Buchmessen und rezipieren Kulturmedien, wie Kulturradio, Rezensionen in Tages- und Wochenzeitschriften und Kulturmagazinen. Darüber hinaus nutzen sie ihre beruflichen Kompetenzen. Ein Planungsmitglied ist Buchhändlerin und erhält dadurch Verlagsinformationen. Eine weitere ist Journalistin und hat dadurch Kontakt zum Feld. Gegründet wurde die Literaturgruppe durch einen beruflichen Einfluss. Die Gruppenleiterin war als Pädagogin an einer Schule tätig. Dort wurden literarische und musische Events durchgeführt. Ihr Wunsch war es, solche Veranstaltungen auch im Kunstverein langfristig zu verankern.

Weiterhin ist eine Absprache mit dem Kulturhaus Centre Bagatelle e.V. hinsichtlich der Nutzung der Räumlichkeiten in der Villa erforderlich. Diesen Kontakt, wie auch den zum Hausmeister, übernimmt in der Regel die Leiterin der Planungsgruppe. Alle anderen Aufgaben werden gleichmäßig verteilt. Ein sehr wichtiges Faktum für diese Gruppe ist der gleichberechtigte Status, den alle Planungsmitglieder haben. Jede Planerin hat gleiches Stimmrecht bei der Entscheidung für eine Buchvorstellung, jede kann Kontakt aufnehmen zur Autorin oder zum Autor und zu Verlagen und Vorschläge einbringen. Darüber hinaus sind die Freude an den Aufgaben, die Freude am Lesen und die Sympathie für die Menschen in der Gruppe ein wesentliches Argument zum freiwilligen Engagement in dieser Gruppe.

Die Strukturierung des Programms fällt nicht in den Tätigkeitsbereich der *Literaturgruppe*. Die geplanten Angebote werden an den Vorstand weitergeleitet. Dieser ist Mitglied der *Erkundungsgruppe* und integriert die Veranstaltungen der *Literaturgruppe* mit im Programm des Kunstvereins.

Folgende, in der Tabelle 2 aufgeführte Entscheidungs- und Handlungsfelder der Planerinnen in der *Literaturgruppe* lassen sich aufzeigen.

| Entscheidungs- und Handlungsfelder der Planer/innen | Praktiken der Mitglieder der Literaturgruppe | Praxisbeispiel |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Themenfindung (Seismographenfunktion) | Orientierung am Buchmarkt Aktivierung von Wissen, Kompetenzen und ästhetischer Erfahrungen interessensgeleitet | Rezeption von Kulturmedien Besuch von Messen und Lesungen Kontakte zu Verlagen Kontakte zu Autor/innen |
| Konzeptionserarbeitung und -umsetzung im Rahmen der Programmstruktur (Absprache, Kontakte) | Angebotsentwicklung im kommunikativen Planungshandlungsprozess Autor/innengewinnung Kooperation/Absprache mit Verlagen und Autor/innen Eruieren äußerer Einflüsse/Bedingungen Kostenkalkulation Terminfindung | Kommunikation und Abstimmung in der Gruppe, Raumbuchung, Autor/innenbuchung Catering- Servicemusikalisches Begleitprogramm inhaltliche Abstimmung mit den Autor/innen zum Ablauf Entwicklung der Fragen an Autor/innen |
| Angebotsrealisierung | Ankündigung Öffentlichkeitsarbeit offenes Angebot für Mitglieder und Nicht-Mitglieder des Kunstvereins | Verteilen von Flyern und Plakaten, Ankündigung in der Mitgliederversammlung und im Newsletter |
| Angebotsdurchführung | Absprache mit Autor/innen und Darsteller/innen eines begleitenden musikalischen Angebotes organisatorische Begleitung und Durchführung Raumausstattung | Aufbau von Tischen und Stühlen, Podest und Lampen Mikrofon, Blumen, Getränken, Ankündigungen, Moderation, |
| Evaluation | Wiedereinladung des Autors/der Autorin Qualität der Lesung und des Ablauf | Zusammensetzen eine Woche nach der Lesung, was lief gut, was lief nicht so gut |

Tabelle 2: Entscheidungs- und Handlungsfelder in der Literaturgruppe, eigene Darstellung

Die Kategorisierung und Zuordnung der empirisch erhobenen und ausgewerteten Beispiele folgt analog der Zuordnung in der *Erkundungsgruppe*. Einige Zitate aus den Audiotranskripten der Gruppenbefragung der *Literaturgruppe* werden hier zur Veranschaulichung des kommunikativen Angleichungshandelns aufgeführt. Die Zitate werden entlang der Handlungsfelder gruppiert.

Suchbewegungen

„man liest etwas und das gefällt einem. Das spricht einen an, weil es eine tolle Sprache hat. Super Inhalte oder wenn beides zusammenkommt, noch besser. Und dann hat das auch mit einer gewissen Aktualität zu tun, denke ich.“ (LZ 7-10)¹⁰

Angleichungshandeln

„Und das finde ich ganz wichtig, dass ALLE von uns in Augenhöhe, alle, wenn wir in so eine Situation kommen, dass wir sofort Kontakte aufnehmen und Gespräche führen und versuchen, wenn wir das gut finden, anzuklicken und dann in die Gruppe reinbringen, was haltet ihr davon, ich habe eine Begegnung gehabt, mit dem und dem, habe das Buch angelesen, wie findet ihr das, ich finde es gut, dann wird das Buch herumgereicht, dann lesen wir das, möglichst alle und dann laden wir ihn unter Umständen ein. Oder sie“ (LZ 59-67)

„Wir machen das ehrenamtlich, alle. (LZ 201)

„Sie haben auch Vertrauen in uns.“ (LZ 234)

„Wir sind auch die einzige Gruppe, die Geld einbringt.“ (LZ 236)

„Ich empfinde das nicht als Nachteil, die Zeit die man dafür jetzt zur Verfügung hat, die ist auch sehr wertvoll. Ich finde es toll, wie der einzelne seine Ideen einbringt und der ein oder andere auch manchmal einen ungewöhnlichen Vorschlag macht, ob er dann angenommen wird oder nicht, das ist ja dann eine Mehrheitsentscheidung, aber dieser Austausch über diese Veranstaltung ist sehr sehr fruchtbar muss ich sagen.“ (LZ 431-436)

„Auch die Aufgabenteilung letztendlich bei der Veranstaltung, die wird ja vorher besprochen und die klappt immer gut.“ (LZ 442-443)

„das wir zu acht sind, hört sich ja erstmal viel an, für eine relativ kleine Veranstaltung, aber dadurch ist der Druck weg. [...] weil in dieser Lebensphase möchte ich mir keinen freiwilligen Stress mehr aufhalsen. Ich mache es, weil ich mich darüber freue, weil ich es gerne möchte. (LZ 445-451)

Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit Autoren und Autorinnen

„wie die Autorin zum Beispiel, die ihr erstes Buch geschrieben hatte und wir den Kontakt hatten und wir sie dann angesprochen hatten über den Verlag

¹⁰ Der in den Klammern aufgeführte Zitationsverweis bedeutet L=Literaturgruppe, Z=Zeile + Nummerierung des Transkripts.

und die kam dann und hat ihr erstes Buch vorgestellt bei uns. Also, das fand ich schon gut.“(LZ41-43)

Planungsprozesse basierend auf ästhetischen Erfahrungen der Planungsmitglieder

„Das muss man wirklich sagen, es ist auch nicht so, dass der Autor irgendwo oben auf der Bühne sitzt. Ich habe auch schon an anderen Veranstaltungsorten Lesungen gehört, das ist auch schön, aber da ist die räumliche Distanz sehr groß und hier ist der Kontakt einfach durch die Räumlichkeiten auch gegeben. Das ist SCHÖN. Es findet auch ein Austausch statt, es sind Zwischenbemerkungen möglich von beiden Seiten.“ (LZ135-140)

Angebotsdurchführung und Organisation

„Na, mit dem Catering-Service haben wir Kontakt. Der macht das fast seitdem wir das machen, auch mit Wechsel des Eigentümers. Hausmeister habe ich Kontakt. Ich rufe den auch regelmäßig an, er hat immer Donnerstag Dienst und dann rufe ich ihn an und sage, Herr Hausmeister, wir sind wieder da, Podium und ein Stuhl und das andere besprechen wir nachher.“ (LZ187-191); „Und ihr habt auch einen Büchertisch, wo auch Bücher verkauft werden?“

Ankündigung und Öffentlichkeitsarbeit

„Ja, ab und zu auch RAZ [Reinickendorfer Anzeigenblatt, Anm. d. Verf.] unsere Zeitung. Ein Interview haben wir auch schon gegeben. Dann machen wir natürlich auch ein bisschen Werbung.“ (LZ193-194)

„wir stellen unsere Autoren vor, immer bei der Mitgliederversammlung, wer liest und vielleicht ganz kurz so, sagen wir noch etwas, je nachdem wer da ist, das machen wir alle gleichberechtigt.“ (LZ 222-224)

Evaluation

„Autoren, die schon mal bei uns waren, kommen auch gerne wieder, das ist auch ein Merkmal, was man schon spürt, da sie auch von sich aus wieder nachfragen, kann ich mal wieder bei ihnen lesen.“ (LZ 119-121)

„Ich habe auch schon gehört, dass eine Autorin gesagt hat, ich weiß jetzt nicht mehr genau wer das gewesen ist, die gesagt hat, das war mit eine der schönsten Lesungen bei ihnen, weil das so eine intime Atmosphäre ist, dieser Raum und auch vom Publikum her, es war nicht gemütlich, das hat sie nicht gesagt, aber es ist etwas ganz Besonderes.“ (LZ 129-133)

„Ja, immer, das [die Evaluation, Anm. d. Verf.] folgt immer ein paar Tage darauf.“ (LZ 249)

Seismographenfunktion der Planungsmitglieder

„Kulturradio oder auch Tagesspiegel.“ „Rezensionen in der Zeit oder Tagesspiegel, im Kulturmagazin.“ „Ich bekomme natürlich Verlagsinformationen“

„Und L1, die jetzt nicht da ist, als Journalistin auch hat ganz viele Kontakte.“
(LZ 74-88)

Spannungsfelder im Planungsprozess

„Und dann ist auch noch entscheidend, dass der Autor Zeit hat zu kommen. Es gibt auch einige die sagen, ihnen reicht es nicht aus, was wir bezahlen.“
(LZ 104-105)

„Wir haben durchaus verschiedene Autoren angefragt, aber entweder haben sie ein anstrengende Lesereise hinter sich oder sie schreiben gerade an einem neuen Buch und lesen deswegen nicht.“ (LZ152-14)

„Es dauert halt ein bisschen. Das ist vielleicht der einzige Nachteil, dass es einfach Zeit kostet.“ (LZ 428-429)

Teilnehmerorientierung vollzieht sich in der Schaffung der Atmosphäre und dem Zusammenstellen eines milieuspezifischen Angebotes

„Mit dem Ganzen was wir zu bieten haben, das ist der Büchertisch, das Catering, die Musik, die schön ist und die uns auch begleitet und das Signieren.“
„Das ist wirklich so der Punkt, dass man das Gefühl hat, es stimmt alles.“ (LZ 508-509)

„Das Gesamtpaket macht es. Da sind auch draußen immer die Bistrotische aufgestellt mit kleinen Blumen drauf. Das ist alles so stimmig. Es ist so ein Gesamtkunstwerk.“ (LZ 513-515)

„Es ist schon so, dass ich glaube, dass viele Besucher kommen und empfinden das alles als schön.“ (LZ 519-520)

Die Planerinnen bewegen sich auf der Meso- und Mikroebene bei der Angebotsentwicklung und Angebotsdurchführung. Die Auswahl der Autorinnen und Autoren für ein Kalenderjahr fallen in den Rahmen der Konzeptionserarbeitung. Hier müssen in Suchbewegungen interessante Angebote und Begründungen gefunden werden, die sich in das Gesamtkonzept des „Literarischen Salons“ integrieren lassen und für eine gleichbleibende Qualität des kulturellen Angebotes sorgen. Die Ablaufplanung und Durchführung der einzelnen Veranstaltungen bewegen sich auf der Mikroebene. Hier können die Planerinnen auf beruflich erworbenen Kompetenzen zurückgreifen.

5.3 Ausstellungsgruppe – „Ich habe ein hohes intrinsisches Interesse“

Die ausgewerteten Ergebnisse basieren auf der schriftlichen Befragung zweier Planerinnen. Die *Ausstellungsgruppe* bestand zum Zeitpunkt der Befragung aus vier aktiven Mitgliedern. Die Leiterin der Ausstellungsgruppe ist Künstlerin mit nationaler und internationaler Ausstellungserfahrung. Sie hat viele Ausstellungen kuratiert, viele Jahre Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher ausgebildet und ist seit vielen Jahren Vorsitzende im Beirat für dezentrale Kulturarbeit. Die freiwillig Engagierten Mitglieder übernehmen die Planung und Gestaltung der Aufgabe, die zur Gründung des Kunstvereins ge-

führt haben, das heißt die Förderung junger Kunst durch den Kunstverein. Dabei ähneln Handlungs- und Tätigkeitsfelder denen der *Literaturgruppe*.

Doch während die *Literaturgruppe* von der Atmosphäre des Hauses profitiert, gibt es für die *Ausstellungsgruppe* starke Einschränkungen hinsichtlich der Auswahl der Kunst, die in der Villa gezeigt werden kann. So kann keine verstörende Kunst (sozialkritisch oder dunkel), keine Minimal Art, keine Installation oder Video-Kunst gezeigt werden. Empfindliche Fotografien hinter Glas sind nicht ausstellbar, ebenso wie Werke, die aufgrund ihrer Maße nicht passen. Skulpturen können nur zu den Kunstfesten präsentiert werden. Diese Limitationen setzen kuratorische Kompetenzen bei den Planerinnen voraus. Ihre Seismographenfunktion nehmen die vier Planerinnen wahr, indem sie Galerien und Messen mit zeitgenössischer Kunst besuchen. Die Besuche an den Berliner Kunsthochschulen zum Tag der offenen Tür stellen einen wesentlichen Bestandteil der Planungstätigkeit als Suchbewegung dar. Hier werden neue Kontakte geknüpft und nach jungen Künstlerinnen und Künstlern gesucht.

Der Organisationsvorlauf für eine Ausstellung beträgt ca. sechs Wochen. Es werden vier bis sechs Besprechungen pro Kalenderjahr abgehalten, in denen es um die Auswahl der Künstlerinnen und Künstler geht. Die Besprechungen dauern in der Regel zwei bis drei Stunden und finden entweder in den Privaträumen der Planerinnen oder in der Villa statt. Bei den Besprechungen schauen sich die Planerinnen die Internetauftritte der Künstlerinnen und Künstler an. Diese werden nach Kriterien von Professionalität, Werkskonzept und Ästhetik ausgewählt. Ältere Künstler, von denen es viele Anfragen gibt, können nur ausstellen, wenn sie Mitglied im Kunstverein sind. Die ausgewählten Künstlerinnen oder Künstler werden angeschrieben. Es folgt ein gemeinsamer Atelierbesuch der Planungsgruppe. Der Kunstverein hat zahlreiche Anfragen, die derzeitige Planung reicht für 2 Jahre im Voraus. Mitglieder des Kunstvereins stellen in der Regel in den Monaten Juli bis September aus, hier folgt die Möglichkeit zur Ausstellung der natürlichen Abfolge der eingegangenen Bewerbungen.

Für die Ausstellungen werden im Rahmen der Künstlerförderung die Organisation und die Bereitstellung der Räumlichkeiten durch den Kunstverein übernommen. Ferner werden die Kosten für Transporte übernommen, eine Rednerin oder ein Redner und eine musikalische Performance engagiert. Darüber hinaus erhält jede Künstlerin und jeder Künstler eine finanzielle Unterstützung zum Drucken eines Kataloges zur Begleitung für die Ausstellung. Die Werbung für die Ausstellung wird durch den Kunstverein und dem Kulturhaus übernommen. Hierzu werden 1.500 Flyer gedruckt und an wichtigen öffentlichen Orten des Bezirkes wie Rathaus, Bibliotheken, Reinickendorfer Heimatmuseum, Künstlerhof, Tegel Süd und Atelierhaus ausgelegt. Die Vorbereitung der grafischen Gestaltung von Flyer, Plakat und Banner wird in Absprache mit den Künstlerinnen und Künstlern von der Planungsgruppe durchgeführt. Die Künstlerinnen und Künstler sind gehalten Ankündigungstexte zu den Ausstellungen wie Preisliste, Vita, Schilder, Banner, Text für die Presse eigenständig zu schreiben. Diese Form von Werbung und Künstleridentifikation ist für jede professionell arbeitende Künstlerin und jeden Künstler essentiell, um sich auf dem Kunstmarkt präsentieren und vermarkten zu können. Der Ablauf zur Auswahl der Rednerinnen und Redner für die Vernissage erfolgt in unter-

schiedlichen Abläufen. Der Kunstverein pflegt einige Kontakte zu Kunsthistorikerinnen und Kunsthistorikern. Es können aber auch Künstlerinnen und Künstler ihre eigene Rednerin oder Redner mitbringen oder einen Input in Form eines Künstlergesprächs zu ihrer Kunst geben. Musikalische Begleitung wird nicht mehr generell angeboten. Der Aufbau der Ausstellung dauert in der Regel sechs Stunden und wird von Mitgliedern des Kunstvereins unterstützt. Auch die Aufsicht während der Öffnungszeiten wird von der Ausstellungsgruppe übernommen. Beim Verkauf eines Werkes nimmt der Kunstverein keine Provision.

Ein moderiertes Künstlergespräch bei einem Mitgliedertreffen gehört zur Künstlerförderung dazu. Hier können sich Künstlerin und Künstler zum Erstellungsprozess äußern, konzeptuelle Herangehensweisen und Stilmittel erläutern und Fragen der Mitglieder beantworten.

Folgende, in der Tabelle 3 aufgeführte Entscheidungs- und Handlungsfelder der Planerinnen in der *Ausstellungsgruppe* lassen sich aufzeigen.

| Entscheidungs- und Handlungsfelder der Planerinnen | Praktiken der Planerinnen | Beispiel |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Themenfindung (Seismographenfunktion) | Orientierung am zeitgenössischen Kunstmarkt Aktivierung von Wissen, Kompetenzen und ästhetischer Erfahrungen interessensgeleitet | Rezeption von Kunstzeitschriften, Besuch von Ateliers, Galerien, Messen und Kunsthochschulen und Lesungen Kontakte Künstler/innen |
| Konzeptionserarbeitung und -umsetzung im Rahmen der Programmstruktur (Absprache, Kontakte) | Angebotsentwicklung im kommunikativen Planungshandlungsprozess Künstler/innengewinnung, Absprache mit Künstler/innen Eruieren äußerer Einflüsse/Bedingungen Kostenkalkulation Terminfindung | Kommunikation und Abstimmung in der Gruppe, Raumbuchung Anfrage an Kunsthistoriker/in musikalisches Begleitprogramm inhaltliche Abstimmung mit Künstler/in zum Ablauf |
| Angebotsrealisierung | Ankündigung Öffentlichkeitsarbeit offenes Angebot für Mitglieder und Nicht-Mitglieder des Kunstvereins | Verteilen von Flyern und Plakaten, Ankündigung bei den Mitgliedertreffen und im Newsletter |

| Entscheidungs- und Handlungsfelder der Planerinnen | Praktiken der Planerinnen | Beispiel |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Angebotsdurchführung | Absprache mit Künstler/innen, Kunsthistoriker/innen und Darsteller/innen eines begleitenden musikalischen Angebotes organisatorische Begleitung und Durchführung Raumausstattung | Aufhängen der Bilder Ankündigungen Moderation bei der Vernissage Bestuhlung, Mikrophon, Verköstigung |
| Evaluation | Qualität der Vernissage und des Ablauf | Gespräch und Reflexion nach der Ausstellung |

Tabelle 3: Entscheidungs- und Handlungsfelder in der Ausstellungsgruppe, eigene Darstellung

Die Kategorisierung und Zuordnung der empirisch erhobenen und ausgewerteten Beispiele erfolgte analog der Zuordnung in der *Erkundungsgruppe* und der *Literaturgruppe*. Einige Zitate aus der schriftlichen Befragung werden zur Veranschaulichung des kommunikativen Angleichungshandelns aufgeführt. Die Zitate werden entlang der Handlungsfelder gruppiert und verweisen auf situative Bedingungen bei der Organisation und Realisierung der Planungsprozesse.

Suchbewegung

„Wir besuchen (jeder für sich) zahlreiche Galerien und Ausstellungen, regelmäßig besuchen wir (oft gemeinsam) die Semesterausstellungen der Kunsthochschulen, knüpfen dort Kontakte und informieren uns. Die Galerierundgänge mit K1 machen wir mit“ (AZ 66-69)¹¹

Teilnehmehmendenorientierung

„Es gibt eine Reihe Ausschlusskriterien, die dem Haus geschuldet sind und der Zusammensetzung unserer Mitglieder: z.B. Kunst die verstört, weil das Haus vielfältig genutzt wird, Minimalistisches, weil es häufig den Blick von Nahem braucht und auch von vielen nicht nachvollzogen werden würde“ (AZ 38-49)

Angleichungshandeln

„Die Gruppe besteht zurzeit aus 4 Frauen und hat folgende Arbeitsteilung: Auswahl der Künstler/innen: gemeinsam, nach Vorschlägen, die von den Gruppenmitgliedern kommen. Korrespondenz: A1 korrespondiert mit den Künstlern, A2 gibt die Informationen nach außen weiter: Kulturhaus, Vorstand, Drucker usw. und gestaltet Plakat und Flyer. A3: organisiert die Aufsicht. Alle gemeinsam: Auf - und Abbau der Ausstellungen, Verteilen von Flyern und Plakaten.“ (AZ 2-7);

¹¹ Der in den Klammern aufgeführte Zitationsverweis bedeutet A=Ausstellungsgruppe, Z=Zeile + Nummerierungszeile des Transkripts.

„Nach Bedarf. Letzten Monat hatten wir zwei Treffen, eines zur Vorbereitung der kommenden Ausstellung und eines zur Auswahl der Künstler für 2017/18“ (AZ 11-12)

Ankündigung und Öffentlichkeitsarbeit

„Wir verteilen Plakate und Flyer in Frohnau, Hermsdorf, Waidmannslust, Tegel, haben eine Internetseite und informieren die Presse“ (AZ180-181)

Angebotsdurchführung und Organisation

„Es gibt eine Begrüßung und in der Regel auch eine Einführung entweder durch eine/n Kunsthistoriker/in oder die Künstler/innen selber. Manche Künstler/innen wissen, wer bei ihnen sprechen soll, andere nicht, dann versuchen wir jemanden zu vermitteln. Wenn ein musikalisches Programm sich direkt auf die Arbeiten bezieht befürworten wir dies, reine Hintergrundmusik hat sich oft eher als störend erwiesen. Grundsätzlich: Abwechslung ist schön“ (AZ 156-161)

Evaluation

„Der Begriff Evaluation ist mir hier zu elaboriert: Wir sprechen darüber was gut war und was nicht. Ob eine gute Atmosphäre entsteht hängt fast immer maßgeblich davon ab, wie gut die Vernissagen besucht sind, und das ist sehr unterschiedlich. Die jungen Künstler/innen bringen erstaunlich wenige Leute mit und im Kunstverein steht bildende Kunst nicht an erster Stelle der Interessen (wir sind ein Kulturverein, wie ich schon mal erwähnt habe). Ich will damit sagen, seit ich dabei bin, habe ich von der Gestaltung her keine misslungene Vernissage erlebt aber sehr unterschiedlich besuchte und das prägt letztendlich den Eindruck: Wenig besucht gleich schlecht, was so bedauerlich wie verkehrt ist“ (AZ 169-176)

Spannungsfelder im Planungsprozess

„Wir haben zahlreiche Anfragen unsere derzeitige Planung reicht bis Herbst 2018. Manche Künstler warten 2-3 Jahre, ehe sie ausgestellt werden können. Laienkünstler und ältere Künstler schreiben oder rufen an wegen einer Ausstellungsmöglichkeit. Sie erhalten von A1 in der Regel eine erklärende Absage, wenn sie nicht Mitglied im Kunstverein sind oder werden“ (AZ 92-96)

Skulpturen gehen nicht, Fotografien, die nicht hinter Glas sind, weil sie zu empfindlich sind“ (AZ 192-193)

Professionalität

„Soweit ich das mitbekommen habe, in dem Jahr meiner Mitgliedschaft, dürfen lediglich professionell ausgebildete Künstler/innen ausstellen. Zwischen professionell ausgebildet und professionell arbeitend, was ja nicht dasselbe sein muss, wird nicht unterschieden. Eine gewisse Herablassung gegenüber "Hobbykünstlern" führe ich darauf zurück, dass die meisten "Profis" Lehramt

studiert haben und diese Abgrenzung als Stabilisierung brauchen“ (AZ 100-104)

Die Planerinnen bewegen sich auf der Meso- und Mikroebene bei der Angebotsentwicklung und Angebotsdurchführung. Die Auswahl der Künstlerinnen und Künstlern für ein Kalenderjahr fallen in den Rahmen der Konzeptionserarbeitung. Die Ablaufplanung und Durchführung der einzelnen Veranstaltungen bewegen sich auf der Mikroebene. Hier können die Planerinnen auf beruflich erworbenen Kompetenzen zurückgreifen. In Suchbewegungen werden Nachwuchskünstlerinnen und Künstler mit interessanten Positionen gefunden, die sich in das Ausstellungskonzept integrieren lassen und für eine gleichbleibende Qualität des kulturellen Angebotes sorgen.

5.4 Weitere Planungsgruppen

Kunstfestgruppe

Zum Zeitpunkt der Untersuchung gibt es keine aktive *Kunstfestgruppe*. Diese löste sich 2014 aufgrund interner Differenzen innerhalb des Kunstvereins auf. Von Seiten des Vorstandes gibt es derzeit Bestrebung für das Planungsjahr eine neue Kunstfestgruppe zu installieren. Hierzu wurde ein online-Fragbogen an alle Mitglieder des Kunstvereins verschickt. Bei dieser gab es nach Aussagen des Vorstandes eine eindeutige Zustimmung für die Wiederaufnahme der Durchführung eines Kunstfestes. Aus den Ergebnissen der Umfrage lässt sich ableiten, dass im kommenden Planungsjahr wieder ein Kunstfest durchgeführt werden wird.

Reisegruppe

Die Kunst- und Bildungsreisen des Kunstvereins sind seit vielen Jahren ein wichtiger Bestandteil der Vereinsarbeit. Dennoch gibt es zum Zeitpunkt der Erhebung keine aktive Reisegruppe. Dies hat nach Aussage der Vereinsmitglieder zwei Ursachen. Zum einen ist das leitende Mitglied der Planungsgruppe nach längerer Krankheit kürzlich verstorben. Dieser plante viele Bildungsreisen. Zum anderen sind die Bestimmungen und Beschränkungen für Gruppenreisen sehr viel strenger geworden. Insbesondere Versicherungsfragen und damit entstehende hohe Kosten verhindern Gruppenreisen. Im Jahr 2015 und 2016 hat die Erkundungsgruppe die Planung der Reisen übernommen. Derzeit wird nach neuen Planerinnen und Planern gesucht.

Strategiegruppe

Die Strategiegruppe ist keine Planungsgruppe im eigentlichen Sinne sondern ein erweitertes Organ des Vorstandes. Die Mitglieder der Strategiegruppe treffen sich ein bis zweimal pro Jahr. Zur ihr gehören der gesamte Vorstand mit Ehrenvorsitzendem und die Leiterinnen und Leiter der Planungsgruppen. Die wesentliche Aufgabe besteht darin, gemeinsame Visionen für den Kunstverein zu realisieren, richtungsweisend tätig zu sein und Spannungsfelder abzubauen.

Belobigungsgruppe

Die Belobigungsgruppe wurde in 2016 neu konstituiert. Es wird die Belobigung eines Kunstpreises für junge Nachwuchskünstlerinnen und Nachwuchskünstler der Berliner

Universität der Künste angestrebt. Dieser Kunstpreis soll in Kooperation mit dem Heimatmuseum Reinickendorf und der Universität jährlich verliehen werden. Die Planungsprozesse laufen hier gerade an.

5.5 Zwischenfazit und Diskussion

Die Charakterisierung der planerischen Tätigkeiten soll darüber aufklären, wie das Programm des Kunstvereins entwickelt wird und aufzeigen welche Vorgehensweisen und Instrumentarien von den Planerinnen genutzt werden. Das sich daraus entfaltende Handlungsmodell folgt dem freiwilligen Engagement und weist sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten mit dem hauptamtlich pädagogischen Personal einer Erwachsenenbildungseinrichtung auf. Einige Planende haben ein pädagogisch-erziehungswissenschaftliches Studium absolviert oder einen pädagogischen Beruf ausgeübt, andere kommen aus kulturellen Arbeitsfeldern oder bringen Kompetenzen aus ihrer Profession oder ihrem Privatleben mit. Jede Gruppe hat Mitglieder mit relevanten Expertisen (z.B. Buchhändlerin in der Literaturgruppe, Künstlerin im Kulturbeirat in der Ausstellungsgruppe, Mediator in der Erkundungsgruppe). Die Planenden verfügen über bestimmtes Wissen und Handlungskompetenzen, die unabhängig von einer konkreten Planungsaufgabe sind (siehe hierzu Faulstich/Zeuner 2010, S. 64).

Obwohl die Planungsstruktur in vielen Aspekten dem Planungshandeln in einer Weiterbildungseinrichtung gleicht, werden keine explizit makrodidaktischen Fragestellungen beim Planen integriert. Dies erklärt sich aus der finanziell gesicherten Situation des Kunstvereins. Er ist unabhängig von öffentlichen Förderungen und seine Existenz ist gesichert durch die Beiträge der Mitglieder. Das Planen vollzieht sich situativ, ist erfahrungsbasiert und wissensbezogen. Hierbei werden erwachsenenbildnerische Felder flankiert aber nicht fokussiert. Es werden Bildungsprozesse initiiert, aber es fehlt der didaktisch intendierte Bezug zu Lehr-/Lernprozessen. Es liegt ein Programm zu kulturellen Bildungsveranstaltungen vor, in denen Kulturelle Bildung stattfindet und das spezifisch auf die Mitglieder des Kunstvereins zugeschnitten ist. Innerhalb der Planungsgruppen lassen sich bestimmte Handlungs- und Tätigkeitsfelder ausmachen, wie Themenfindung, Konzeptions-erarbeitung und -umsetzung, Sicherung von Rahmenbedingungen, Gewinnung und Betreuung von Kursleiterinnen und Kursleitern, Verfassen von Programmverzeichnissen und Ankündigungstexten, organisatorische Begleitung und Evaluation (siehe hierzu Gieseke 2003, S. 202). Anhand einzelner Handlungsketten kann aufgezeigt werden, dass die Planungsgruppen im „zirkulären“ Modus des Angleichungshandelns planen und arbeiten (siehe hierzu Gieseke 2008, S. 48). Die Kooperation mit einzelnen Personen, Einrichtungen und Organisationen dient der Ressourcensicherung, da hierbei die aufgesuchten Kooperationspartner im gleichen Feld arbeiten, aber nicht mit denselben Kompetenzen ausgestattet sind (siehe hierzu Arnold et al. 2000, S. 23). Der Kunstverein ist auf die Angebote kultureller Organisationen, Institutionen und anderen Orten der beigeordneten Bildung angewiesen, da er hieraus hauptsächlich sein Programm entwickelt.

Der Kunstverein hat in seiner Hauptfunktion die Aufgabe, bedürfnisgerechte Angebote für seine Mitglieder anzubieten und junge Kunst, Künstlerinnen und Künstler und Autorinnen und Autoren zu fördern. Er kann dabei politisch unabhängig agieren, muss aber dennoch auf Angebote des Marktes zurückgreifen. Hier ist die Seismographenfunktion der Planerinnen und Planer besonders gefragt. Es gibt kein festes Curriculum und kein bestehendes Programm. Dies wird immer wieder neu zusammengestellt und steht zwischen dem Spannungsfeld des Kulturmarktes und den Interessen der Mitglieder. Darüber hinaus sind das Interesse und das Wissen der Planungsmitglieder und deren Angleichungshandeln von besonderer Bedeutung. Mit jedem neuen Planungsmitglied werden neues Wissen, neue Kontakte und neue Interessen in einer Gruppe aufgenommen. Mit jedem Abgang eines Planungsmitgliedes können Formate und Angebote verloren gehen. Dies kann sich sehr viel schneller und unbemerkter vollziehen als in der öffentlichen Erwachsenenbildung, da hier nicht nach makrodidaktischen Faktoren geplant wird und keine institutionelle Verankerung vollzogen wird. Die Planungshandelnden haben im Gegensatz zu professionell Tätigen in einer öffentlichen Einrichtung eine sehr eingegrenzte Adressatinnen- und Adressatenorientierung, da primär für die 140 Mitglieder des Vereins geplant wird. Die Planung vollzieht sich bedürfnis- und nicht bedarfsorientiert. Somit wird ein bildungspolitischer Anspruch der Kulturellen Bildung, Zugänge für alle Bevölkerungsgruppen zu schaffen, nicht verfolgt.

6. Angebotsstrukturen und Partizipationsformen in den Programmen von 2014, 2015 und 2016 in Perspektivverschränkung

Bei der methodischen Untersuchung zu den einzelnen Angeboten des Kunstvereins ist deren Zuordnung zu Domänen und Partizipationsformen der kulturellen Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung. Leitend war die Frage nach der Identifikation der Zugänge zu kulturellen Bildungsangeboten durch den Kunstverein. Weiterführend sollte die Analyse Aussagen bezüglich der Angebotsstruktur ermöglichen. Es sollte eine Einschätzung dazu getätigt werden, ob es sich bei den Veranstaltungen des Kunstvereins um einzelne Angebote handelt, die in einer Eventform stattfinden, oder ob sich aus den Angeboten eine begründete Programmstruktur ableiten lässt, die eine inhaltliche Auseinandersetzung mit kulturellen Bildungsinhalten intendiert und Nachhaltigkeit bei Bedürfnisorientierung ermöglicht. Robak et al. gehen aufgrund zahlreicher Vorarbeiten für den Erwachsenenbildungsbereich davon aus, dass die Portale über professionelles Planungshandeln im Modus der Angleichung gestaltet werden (Robak et al. 2015, S. 2). Käßplinger stellt heraus, dass sich in Programmen die Erfahrungen der anbietenden Einrichtungen ausdrücken (Käßplinger 2008). Die in den Planungsgruppen stattfindende Angebotsplanung wurde in Kapitel 5 ausführlich beschrieben und charakterisiert.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der durchgeführten Programmanalyse der Jahre 2014, 2015 und 2016 präsentiert. Einige Ergebnisse zu den organisatorischen und pädagogischen Kategorien wurden in Kapitel 4 ausführlich behandelt und werden an dieser Stelle nicht weiter diskutiert. Da ein vollständiges Programm öffentlich nicht zugänglich, sondern nur über den Mitgliederbereich erhältlich ist, wurden die Programme vom Vorsitzenden zur Verfügung gestellt. Die Angebote werden nach Quarta-

len im Programm strukturiert. Die Mitglieder erhalten das Programm für die jeweils kommenden drei Monate in ausgedruckter Form bei den Mitgliedertreffen oder digital über den Mitgliederbereich. Im Newsletter des Kunstvereins, der einmal im Monat veröffentlicht wird, werden die einzelnen Angebote eines Monats vorgestellt.

Die Vorgehensweise hinsichtlich der Kategorienbildung wurde im Methodenteil ausführlich beschrieben und die beschränkte Wahl bezüglich der Oberkategorie „Portale/Zugänge“ auf die beiden Portale *systematisch-rezeptiv* und *selbsttätig-kreativ* als Unterkategorien begründet.

Es konnten insgesamt 174 Veranstaltungen gezählt werden. Die Verteilung der absoluten Zahlen sieht folgendermaßen aus: Im Jahr 2014 wurden 53 Veranstaltungen angeboten, im Jahr 2015 waren es 58 Angebote und 2016 wurden 63 Veranstaltungen angeboten. Die Angebote beschränkten sich nicht, wie es für einen Kunstverein vielleicht zu erwarten wäre, auf die Domäne der bildenden Kunst, sondern expandierten in weitere Domänen der Kulturellen Bildung, wie Literatur, Theater und Musik. Die folgende Abbildung 10 zeigt die Angebotsentwicklung des Kunstvereins über die analysierten Jahre.

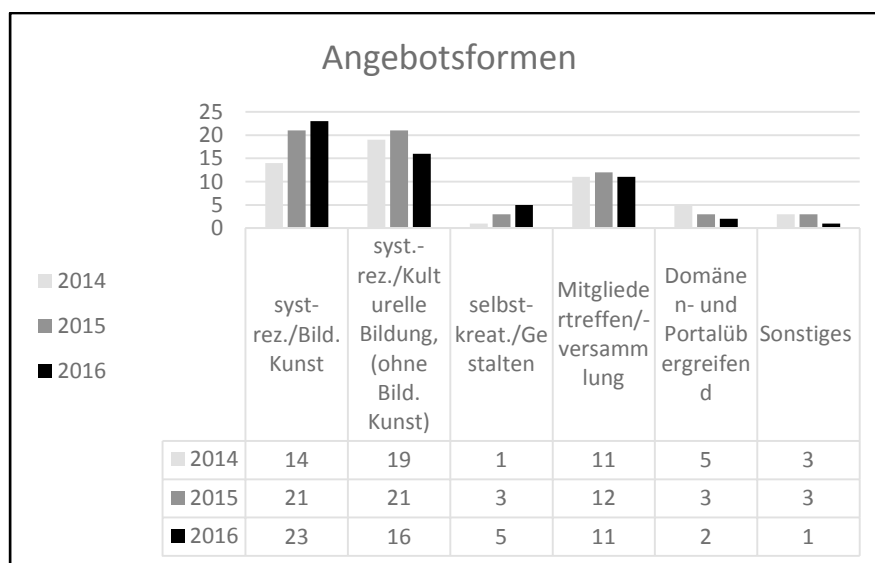


Abbildung 10: Angebotsformen in den Jahren 2014, 2015 und 2016, eigene Darstellung

Das *Portal systematisch-rezeptiv* stellt in den drei untersuchten Jahren den größten Angebotsbereich dar. Diese Entwicklung ist gegenläufig zu den beobachteten sinkenden Zahlen der Angebote im öffentlichen Erwachsenenbildungsbereich, da die Angebote für diese Zugänge zur Kulturellen Bildung dort seit den 1990er Jahren zunehmend absinken, was sich in der Rückläufigkeit hochkultureller, d.h. auf das Wissen über die Kunstformen bezogener Inhalte zeigt (Robak et al. 2015, S. 22). Die Angebote aus dem *systematisch-rezeptiven* Portal wurden für die Programmanalyse inhaltlich-thematisch weiter ausdifferenziert. Es wurden die beiden Unterkategorien „*systematisch-rezeptiv* in der bildenden Kunst“ und „*systematisch-rezeptiv* in anderen Domänen der Kulturellen Bildung (ohne bildende Kunst)“ gebildet. Unter den Bereich der Kulturellen Bildung fallen die Domänen Musik, Literatur und Theater und gesellschaftspolitische Themen, die in-

terkulturell-kommunikative Schwerpunkte setzen. Diese fallstudienspezifische Unterscheidung wurde für die Programmanalyse getroffen, um Aussagen darüber tätigen zu können, wie viele Angebote von dem Kunstverein geplant werden, die sich nicht explizit auf die bildende Kunst beschränken.

Das Portal „*systematisch-rezeptiv* in der bildenden Kunst“ wurde thematisch binnendifferenziert und bezüglich verschiedener Kunstepochen akzentuiert. Fleige, Gieseke und Robak stellen heraus, dass quer zu den Portalen Themenstrukturen entwickelt werden, die die inhaltliche Breite der Kunst- und Kulturformen umfassen (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 19). Es wird in der vorliegenden Arbeit die These vertreten, dass sich Lern- und Aneignungsformen in der zeitgenössischen Kunst unterscheiden von Wissensvermittlung und Aneignungsformen der modernen Kunst oder weiter zurückliegender Kunstepochen. Dieser These folgend wird das Angebot des Kunstvereins beleuchtet bezüglich der Angebotsschwerpunkte zu verschiedenen Kunstepochen.

Werden beide Angebotsbereiche im *systematisch-rezeptiven* Portal („*systematisch-rezeptiv* in der bildenden Kunst“ und „*systematisch-rezeptiv* in anderen Domänen der Kulturellen Bildung“) zunächst zusammengezählt, so ergeben sich für das *systematisch-rezeptive* Portal folgende absolute und relative Angebotszahlen:

2014, 33 Angebote (n=53) entspricht 62,3%

2015, 42 Angebote (n=58) entspricht 72,4%

2016, 39 Angebote (n=63) entspricht 61,9%

Mit zwei Drittel sind Angebote, die als Partizipationsform eine *systematisch-rezeptive* Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten der Kulturellen Bildung anbieten, die dominante Form. Es liegt nahe zu vermuten, dass diese Struktur den Bedürfnissen der Mitglieder entspricht, da durch die Abfrage eines Teilnahmeinteresses während der Mitgliedertreffen, ein Angebot nur im Programm platziert wird, wenn es genügend Nachfrage gibt. Hier ist ein direktes und flexibles Planungshandeln möglich.

Mit 60 Angeboten in den drei Erhebungsjahren aus dem Portal „*systematisch-rezeptiv* in der bildende Kunst“ und mit 56 Angeboten aus dem Portal „*systematisch-rezeptiv* in anderen Domänen der Kulturellen Bildung“ verteilen sich die Angebote quantitativ etwa gleichmäßig. Es lässt sich anhand der Programmanalyse empirisch aufzeigen, dass sich die Angebote des Kunstvereins in weitere Domänen Kultureller Bildung entgrenzt haben. In den Kapiteln 6.1 bis 6.3 wird das Portal „*systematisch-rezeptiv* in der bildende Kunst“ in Perspektivverschränkung vertiefend betrachtet. Die Kapitel 6.4 und 6.5 führen Beispiele im Portal „*systematisch-rezeptiv* in anderen Domänen der Kulturellen Bildung“ auf.

Das *selbsttätig-kreative Portal* stellt mit einem Angebot in 2014 (1,9%), drei Angeboten in 2015 (5,2%) und fünf Angeboten in 2016 (7,9%) ein stetig wachsendes aber relativ kleines Angebotsportal dar. Gründe hierfür können vielfältig sein und werden an dieser Stelle nur thesenhaft ausformuliert. Der Kunstverein hat keine Werkstätten, die sich für das Arbeiten im selbständig-kreativen Tun anbieten würden. In der denkmalgeschützten Villa können keine Werkstätten errichtet werden. Es könnte weiterhin die Möglichkeit

bestehen, dass keine Nachfrage an *selbsttätig-kreativen* Praktiken besteht. Einige Kunstvereinsmitglieder arbeiten als Künstlerinnen und Künstler im professionellen Setting. Darüber hinaus könnte die Möglichkeit bestehen, dass es keine Kontakte zu passenden Seminarleiterinnen und Seminarleitern für eventuelle Bedürfnisse der Mitglieder gibt. Die Fragen hierzu werden im weiteren Verlauf der Arbeit noch einmal aufgegriffen.

Die *Mitgliedertreffen* stellen mit einem Treffen im Monat über die Jahre ein konstantes Angebot dar. Bei den Treffen werden regelmäßig Vorträge zu kulturellen oder künstlerischen Themen gehalten. Zudem werden Künstlergespräche geführt. Das Vorstellen, der in den Planungstreffen herausgearbeiteten Angebote, findet hier statt, wie auch der Austausch zu besuchten Angeboten und den daraus gewonnenen Erkenntnissen. Das Mitgliedertreffen gestaltet sich somit zu einem Ort des Lernens über Kunst und Kultur und zu einem Ort des sozialen Austauschs.

Unter der *domänen- und portalübergreifenden Unterkategorie* werden inhaltsbereichsübergreifende Veranstaltungen wie Kunstreisen und Sommerfeste geführt. Auf 2014 fallen fünf Angebote, auf 2015 drei Angebote und auf 2016 zwei Angebote. Diese Veranstaltungen wie die internationalen Kunst- und Kulturreisen in den Iran, nach Breslau, zur Straße der Romanik nach Frankreich, zum Vatikan und nach Norditalien sind in ihrer Komplexität bezüglich der systematisch-rezeptiven Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur, der sozialen Interaktion, der ästhetischen Erfahrungen, der selbsttätig-kreativen Phasen, der interaktiv-kommunikativ interkulturellen Begegnungen so vielseitig und vielfältig, dass es nicht möglich war aus den Ankündigungstexten heraus diese Angebote zu kategorisieren. Hier müssten Teilnehmendenbefragungen durchgeführt werden, um Daten darüber zu generieren, wie auf den Reisen rezipiert, reflektiert, kreativ gearbeitet und kommuniziert wird, um diese Ergebnisse dann in einen bildungswissenschaftlichen Kontext zu stellen. Das jährlich stattfindende Kunstfest ist ebenfalls domänenübergreifend strukturiert. Die Inhalte vergangener Kunstfeste wurden im Rahmen der Arbeit weiter oben aufgeführt und werden an dieser Stelle nicht weiter betrachtet.

Die unter *Sonstiges* zusammengefassten Veranstaltungen konnten den Angebotsportalen *systematisch-rezeptiv* und *selbsttätig-kreativ* nicht zugeordnet werden. Im Jahr 2014 fallen hierunter ein Angebot und in 2015 und 2016 jeweils drei Angebote. Es handelt sich um Veranstaltungen, in denen das Angebot besteht, ästhetische Erfahrungen in einer Gruppe zu machen. Hierunter fallen geleitete Wanderungen (z.B. Vogelwanderung mit NABU) und Radtouren in besondere Gebiete der Natur. Die Angebote, die sich auf Natur und weniger auf Kunst und Kultur beziehen, ermöglichen ästhetische Erfahrungen über viele Sinne, dem Sehen, Hören, Riechen und Tasten. Sie sind bezogen auf die Leiblichkeit und die Gesundheit, als besonders wertvoll zu betrachten, fallen aber aus dem sonstigen Angebot zur Kulturellen Bildung heraus, sofern die Teilnehmenden bei den Exkursionen nicht *selbsttätig-kreativ* werden und Kunst in Form von „Land-Art“ oder „Environmental-Art“ kreieren oder Zeichnungen der Natur erstellen. Da Dies aber nicht explizit in der Ankündigung erwähnt wird, kann im Rahmen der Analyse davon nicht ausgegangen werden.

6.1 Das *systematisch-rezeptive* Portal in der Domäne der Bildenden Kunst

Die Unterkategorie „*systematisch-rezeptiv* in der bildenden Kunst“ wurde inhaltlich-thematisch binnendifferenziert. Die Angebote wurden anhand der Kunstepochen unterteilt in zeitgenössische Kunst oder Gegenwartskunst (21. Jh.), in Kunst der Moderne und der Postmoderne (20. Jh.), in Kunst der Neuzeit (1450 bis 1900), in Kunst des Altertums (Antike und Mittelalter) und in Kunst der Vor- und Frühzeit (bis 4. Jahrtausend v. Chr.).

Es zeigt sich folgende Angebotsverteilung (Abb. 11) in den Jahren 2014, 2015 und 2016 für den *systematisch-rezeptiven* Bereich im Bereich der bildenden Kunst.

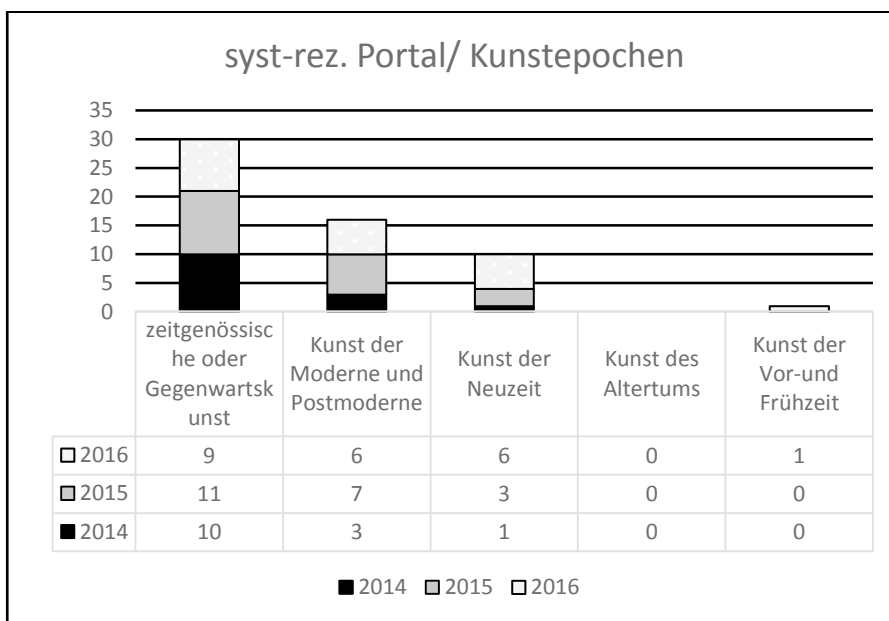


Abbildung 11: Kulturelle Bildung im systematisch-rezeptiven Angebotsportal unterteilt in Kunstepochen, eigene Darstellung

Die Mehrzahl der Angebote finden sich im akzentuierten Portal „*systematisch-rezeptiv* in zeitgenössischer oder Gegenwartskunst“ wieder. Das Angebot bleibt hier mit etwa zehn Angeboten pro Jahr konstant. Unter diesen Angeboten finden sich die vier Vernissagen pro Jahr. Diese dienen zum einen der Künstlerinnen- und Künstlerförderung und bieten zum anderen den Rezipientinnen und Rezipienten eine intendierte, systematisch-strukturierte Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst im eigenen Haus (s. Kapitel 6.3). Andere Veranstaltungen zur sinnlich wahrgenommenen, systematisch-reflektierten und reflexiven Auseinandersetzung von zeitgenössischer Kunst werden mit Besuchen von Galerien, Künstlerateliers, Messen und sonstigen Ausstellungsorten inklusive Führungen angeboten.

Weitere Angebote aus dem *systematisch-rezeptiven* Portal beziehen sich inhaltlich überwiegend auf Kunstwerke der Moderne und der Postmoderne und auf die Kunst der Neuzeit. Zur Kunst des Altertums wurde in den drei Jahren kein Angebot geplant und zur Kunst der Vor- und Frühzeit in den drei untersuchten Jahren nur ein Angebot. Hier-

bei handelt es sich um die Ausstellung im Gropiusbau "Kunst aus der Vorzeit, Felsbilder aus der Sammlung Frobenius". Es könnte die Vermutung aufgestellt werden, dass Kultureinrichtungen in der Region in den vergangenen drei Jahren keine Ausstellungen zur Kunst des Altertums oder Kunst der Frühzeit kuratiert haben. Dies müsste über die Ausstellungsprogramme der Museen abgefragt werden. Doch scheint diese Vermutung eher unwahrscheinlich bei solch einer vielfältigen Angebotsstruktur und Museumslandschaft wie sie in Berlin und Brandenburg zu finden ist. Es liegt daher nahe, dass das spezifische Interesse in der Auseinandersetzung mit der Kunst bei den Teilnehmenden eher ab der Kunst des Mittelalters zu suchen ist und sich nicht auf die Vielzahl der Museumsgattungen ausbreitet (siehe hierzu Lewalter/Noschka-Ross i.E., S. 5).

Die Rezeptionsästhetik stellt hierbei besondere Anforderungen an die Rezipientinnen und Rezipienten. Böhme stellt die These auf, dass die moderne Kunst eine Entwicklung genommen hat, die an die Grenze des Bildbegriffs führt. Das Bild wird traditionell als ikonisches Zeichen verstanden. Doch gerade diese Annahme wird durch Werke der Avantgarde und in der zeitgenössischen Kunst in Frage gestellt. Bilder, die nichts mehr darstellen, sind selbst etwas. Das Spiel zwischen Realität und Wirklichkeit des Bildes kann bis zur Infragestellung des Bildbegriffes als solchen und der Ästhetik im Allgemeinen geführt werden. Dies kann als „eingeschränkte Zugangsweise“ verstanden werden (Böhme 2001, S. 25).

Faulstich beschreibt den Ablauf einer Bildbetrachtung folgendermaßen

Ausgehend von der Wahrnehmung mit ihren kognitiven und emotionalen Aspekten, Herausstellung des formalen Bildaufbaus und der Farbgebung, Aufzeigung von narrativen Bildinhalten, kunstwissenschaftliche Kenntnisse über Künstler, Rezeption und Gattung historisch belichtet und dann wieder zu den betrachtenden Subjekten zurückkehrt, mit der Frage: Was bedeutet dieses Bild für mich? (Faulstich, 2014a, S. 304).

Faulstich beschreibt hier den zirkulären Prozess der objektbezogenen, kognitiven und introspektiven Erfahrungen (hierzu auch Lewalter/Noschka-Russ i.E., S. 9), der auch von Bertram im Kontext der ästhetischen Erfahrungen als „Unselbständigkeit in der selbständigen Aktivität“ beschrieben wird. Diese Prozesse wurden während der wissenschaftlichen Beobachtung bei einer Führung des Kunstvereins untersucht.

6.2 Partizipation der Teilnehmenden am *systematisch-rezeptiven* Angebot zur Kunst der Neuzeit am Beispiel der musealen Ausstellung „El Siglo de Oro“

Im Herbst des Erhebungsjahres bot der Kunstverein zwei Führungen durch die Ausstellung: „El Siglo de Oro. Die Ära Velázquez“ in der Gemäldegalerie an. Diese Führungen wurden von einem Kunsthistoriker durchgeführt, zu dem der Kunstverein seit vielen Jahren Kontakt hat. Im Vorfeld zu der Führung hielt der Kunsthistoriker in der Villa des Kunstvereins einen Vortrag, der eine Einführung in die kontextualen Zusammenhänge von Kunst, Politik und Kunstwissenschaft der Ausstellung geben sollte. Zu dieser Veranstaltung kamen ca. 100 Kunstinteressierte Mitglieder und Nicht-Mitglieder.

Der Kunsthistoriker stellte im Laufe seines 90-minütigen Vortrages 42 Bilder vor. Er bezog sich hierbei ausschließlich auf die Malerei der Ära, wies aber darauf hin, dass er bei der Führung durch die Ausstellung den Kontext zur Bildhauerei schließen würde, welcher ein zentraler Aspekt der Ausstellung war. Die mittels Beamer auf Leinwand projizierten Abbildungen zeigten Werke der Künstler, die in der Ausstellung integriert waren. Darüber hinaus zeigte der Kunsthistoriker Werke von Künstlern, die nicht in der Ausstellung zu finden waren, die aber das Schaffen der ausgestellten Künstler beeinflusst haben. Hierbei sind insbesondere italienische und flämische Künstler zu nennen. Der Kunsthistoriker wählte für seinen Vortrag eine andere Chronologie als die in der Ausstellung gewählte, um eigene Schwerpunkte setzen zu können und diese im Kontext von Kunst, Religion, Macht- und Herrschaftsanspruch im goldenen Zeitalter Spaniens zu entwickeln.

Zwei der 42 Bilder werden hier kurz erwähnt. Der Kunsthistoriker begann mit einem Bild von Diego Velázquez, welches Philipp IV. zu Pferde zeigte und um 1636 mit Öl auf Leinwand gemalt wurde. Das Bild zeigt Philipp IV. bei der Ausführung einer Levade. Die Levade (frz. se lever = sich erheben) ist eine Übung der klassischen Reitkunst bei der das Pferd sein Gewicht auf die gebeugten Hinterbeine verlagert, seinen Rumpf in einem Winkel von weniger als 45° zum Boden hebt und die Vorderbeine an den Leib zieht. Die Levade unterstreicht die Fähigkeiten des Prinzen und seine Macht als Heerführer (obwohl er nie in einen Krieg gezogen ist). Mit dieser Darstellung sollte das Vertrauen der damaligen Bevölkerung in den Herrscher gestärkt werden.

Das 16. Abbild welches der Kunsthistoriker während seines Vortrages vorstellte, zeigte ein Abbild des Schweißstuches der Veronika, gemalt von El Greco. Das darauf abgebildete Ohr ist zentral, „wir glauben nur, was wir hören“ (Zitat, Kunsthistoriker). Der Glaube vollzieht sich somit über das Hören. Das Schweißstuch der Veronika (Sudarium) ist ein Gegenstand der christlichen Legende. Nach der christlichen Überlieferung hat Veronika ihr Tuch Jesus von Nazareth auf dessen Weg nach Golgata gereicht, um Schweiß und Blut von dessen Gesicht abzuwischen. Dabei soll sich das Gesicht Jesu auf wunderbare Weise auf dem Schweißstuch als sogenanntes Veronikabild eingeprägt haben. Das Schweißstuch der Veronika war einst die kostbarste und meistverehrteste Reliquie der Christenheit und befindet sich heute in einem gewaltigen Tresor im Veronikapfeiler des Petersdoms in Rom, der 1506 eigens dafür über dem Grundstein der Kirche errichtet wurde. Die beiden genannten Beispiele zeigen auf, wie komplex die semiotischen und ikonischen Zeichen sind und wie schwierig sie für den postmodernen Mensch mittels Rezeptionsästhetik zu verstehen sind. Ohne Vermittlung, wie Nuissl (2014) und Faulstich (2014) schreiben, lassen sich semiotische und ikonische Inhalte nicht erschließen.

Die Ausstellung in der Gemäldegalerie zeigte über 130 Meisterwerke von Velázquez, El Greco, Francisco de Zurbarán und Bartolomé E. Murillo, Alonso Cano und Gregorio Fernández, die den Reichtum der spanischen Kunst des 17. Jahrhunderts widerspiegeln.

Im Ankündigungstext des Museums war zu lesen

Am Beispiel der Kunstzentren Toledo, Valencia, Sevilla und Madrid zeichnet die Ausstellung den historischen Wandel Spaniens nach, dessen Kunstproduktion untrennbar mit den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen des 17. Jahrhunderts verbunden ist: Die spanische Kunst erreichte in einer Zeit ihren Höhepunkt, in der das zuvor mächtigste Land Europas mit dem kontinuierlichen Verlust politischer Macht und dem wachsenden Einfluss des Protestantismus konfrontiert war. Die sich im Spannungsfeld zwischen König und Kirche entwickelnde Bildsprache und Ikonographie diente primär als Instrument der politischen Propaganda und zur Vortäuschung vermeintlicher Stärke und Stabilität. Die Ausstellung bietet nun die einmalige Gelegenheit, diese bedeutende Epoche der europäischen Kunstgeschichte anhand von Originalen der Malerei, Bildhauerei und Zeichnung kennenzulernen. [copyright: <http://www.el-siglo-de-oro.de/ausstellung.html>. Zugriffen am 01.11.2017]

Ein kurzer Exkurs verweist auf das museumspädagogische Verständnis bezüglich der Ausstellung. Das Museum als Ort beigeordneter kultureller Bildung, bot zu der Ausstellung eine eigene Vortragsreihe und Führungen im monologischen Format an. Die Ankündigungen hierzu fanden sich auf der Homepage im Bereich „Wissensvermittlung für Erwachsene“. Ein Audioguide, der im Eintrittspreis enthalten war, leitete durch die Ausstellung. Der aufwendig gestaltete Katalog zur Ausstellung umfasste 336 Seiten und lies die Komplexität der Ausstellung erahnen. Das Buch war eine Einladung, die im Spannungsfeld von Herrschaft, Macht und Religion entstandenen Werke eingehender zu betrachten und im Kontext zu verstehen. Des Weiteren wurden buchbare Führungen für Gruppen mit einer Dauer von 60 Minuten angeboten. Die Gemäldegalerie wies daraufhin, dass Gruppenbesuche nur in Verbindung mit einer gebuchten Führung möglich und Lizenzführungen nicht gestattet waren. Diese für die Museumslandschaft neuere Entwicklung wurde auch von einem interviewten Vereinsmitglied so bestätigt

[..], das sind Dinge, die haben sich verändert, weil sich die Museumslandschaft verändert hat. Du kannst heute gar nicht mit einem fremden Führer hingehen. Da zahlst du allein, weiß ich wieviel Euro, damit du einen Fremden mitnehmen kannst, ja. Also diese Tante, die da die Museumssache macht, weiß den Namen nicht, die drängt ja alle freien Mitarbeiter raus. Die will das alles unter sich haben, Museumspädagogik, usw. (NI, Z 222-227).

Die Führung für den Kunstverein dauerte 90 Minuten. Die Teilnehmenden wurden mit einem Kopfhörer mit dem Kunsthistoriker vernetzt. Dies hatte den Vorteil, dass die gesprochenen Worte des Führers für alle Teilnehmenden klar hörbar waren und dem Kunsthistoriker dennoch ein für das Museum übliche leises Sprechen ermöglichte. Es verhinderte aber gleichzeitig den sozialen und inhaltlichen Austausch untereinander während der Führung, da die Teilnehmenden keine Sprechfunktion hatten. D.h., es konnten keine Rückfragen gestellt und auch nicht untereinander gesprochen werden. Dies Format findet bei Führungen immer mehr Anwendung. Einige Teilnehmende brachten sich portable ausleihbare Stühle mit in die Ausstellung. Allerdings war die maximale Verweildauer mit ca. zwei Minuten vor einem Bild oder einer Skulptur so kurz,

dass ein Ausruhen kaum möglich war. Im Anschluss an die Führung wurden einige Mitglieder in Kurzinterviews zu ihren Eindrücken befragt. Drei davon werden hier aufgeführt:

Vor dreißig Jahren hätte ich mir solch eine Ausstellung noch nicht angeschaut. Da hätte ich den Kopf für so etwas Komplexes noch nicht frei gehabt. Da war ich mit Kindern und Arbeiten beschäftigt. Es gefällt mir richtig gut, super kuratiert und auch die Führung war super. (Zitat eines Mitglieds)

Mein stärkster Eindruck war, dass ich bewusster mitbekommen habe, welchen starken Einfluss die spanische Kirche in Spanien hatte und damit natürlich auch in Europa, wo Spanien halt seine Finger drin hatte, Regierungsmäßig und wo sie regierten und dass hat mich anhand der Bilder und der Kunst, das ist ja sicherlich auch in der Literatur so, das hat mich ganz doll beeindruckt, dass alles diesem Katholizismus untergeordnet wurde und so sahen auch die Bilder aus. Christie, und dann die vier Nägel, wusste ich nicht, also die zwei Nägel anstatt den einem Nagel an dem Fuß, dass das dann irgendwann entstanden ist, und dass die Spanier das so gemacht haben. Also, für mich ein toller Eindruck! Und der Kunsthistoriker, das ist ja immer so, wenn er bei uns ist, man kann was mitnehmen und er redet ja ununterbrochen und zeigt Fakten auf und Wissen kommt da durch. (Zitat eines Mitglieds)

Für mich war beeindruckend die Detailtreue der Bilder und Skulpturen. Die Skulpturen wirkten auf mich nahezu lebensecht und zwar vom Körper her, aber auch die Bekleidung, die Bemalung, die im Zweifel aufgefrischt wurde, das kann ich natürlich nicht beurteilen, wobei die beiden Herren dort in Dunkel, die dort auf einem Podest standen, in dunkler Bekleidung, offensichtlich den selben Friseur haben wie ich. Dann natürlich war für mich beeindruckend der Kenntnisreichtum von dem Kunsthistoriker. (BF6, Zitat eines Mitglieds)

Die Zitate können in ihrer Komplexität nicht besprochen werden, doch veranschaulichen sie beim Lesen wie die Befragten die Ausstellung in Verbindung mit der Führung erlebt haben. Ästhetische Erfahrungen wurden eng gekoppelt an einen reflexiven Umgang mit dem Gesehenen und den Wissensinhalten, so dass das Erlebte angebunden werden konnte an Emotionen, Erfahrungen und Deutungsmuster und diese in einem hierarchie-losen Wahrnehmungsprozess über die Sinne verändert, erweitert und neu strukturiert wurden. Im kulturellen Kontext kann hier von Lernen durch ästhetische Erfahrung gesprochen werden, welches an Bildungsprozesse angelehnt ist.

Reinwand-Weiss schreibt, dass in der rezeptiven Auseinandersetzung mit künstlerischen Gegenständen ästhetische Erfahrungen besonders leicht gelingen, da Kunstpräsentationen eine „Verdichtung und Konzentration von menschlichen Erfahrungen inne wohnt“. Doch kommt die moderne Kunst gegenwärtig nicht ohne Vermittlung aus, denn hierdurch können Zusammenhänge entwickelt werden, um die Sprache des Bildes verstehen zu können (Reinwand-Weiss 2014, S. 342). Die Vermittlung von Zusammenhängen bezieht sich nicht auf die moderne Kunst allein, sondern ist auch in anderen Epochen wirksam, wie hier gerade eindrücklich beschrieben wurde. Faulstich stellt die These auf, dass ästhetische Produkte sich der Eindeutigkeit entziehen und verschiede-

ne „Lesarten“ und „Sichtweisen“ zulassen. Sie schwingen, so Faulstich, „zwischen Ebenen und Blickwinkeln der Konstruktion und der Interpretation“ wodurch es zu Brüchen kommen kann (Faulstich, 2014b, S. 316). An dieser Schnittstelle sollte Kunst- und Wissensvermittlung ansetzen.

Ein weiterer unterstützender empirischer Befund zur Diskussion bezüglich der Anbindung des Kunstvereins an die Kulturelle Bildung bot das Herausarbeiten von Unterschieden bei der Wissensvermittlung durch das Museum in seinem museumspädagogischen Beitrag zu der Ausstellung und der Führung des Kunstvereins durch die Ausstellung. Deshalb wurde einige Tage später die Ausstellung mit einem Audioguide des Museums durchlaufen. Der Audioguide wurde von dem deutschen Schauspieler Daniel Brühl gesprochen, der seinerseits in Spanien geboren wurde. Brühl gab zum Einstieg in die Ausstellung einen kurzen Überblick über die Herrschaftsverhältnisse des goldenen Zeitalters am spanischen Hofe. Im Verlauf der Ausstellung wurden ausgewählte Bilder durch den Audioguide beschrieben und charakterisiert. Der Fokus lag auf Bildkompositionen, Farbgebung, Auswahl der Motive und der Ikonographie. Brühl verwendete dazu eine bildreiche, narrative Sprache, die der ungeübten Betrachterin und dem ungeübten Betrachter half die Semiotik des jeweiligen Werks hermeneutisch zu erschließen. Im Verlauf der Ausstellung verlor sich jedoch der Bezug zu den gesellschaftlichen Kontexten der damaligen Ära. Die Wissenstexte zum historischen Hintergrund an den Wänden waren nicht eingängig genug, die Sprache klang hölzern und die einzelnen Passagen stellten die Bezüge zueinander nicht gut genug heraus. Bilder, die der Audioguide nicht vorstellte, erschlossen sich in ihrem Kontext nur schwer.

Im Folgenden werden beobachtete Unterschiede zwischen der Führung des Kunstvereins und dem Durchlaufen der Ausstellung mit Audioguide vorgestellt. Ein wesentlicher Unterschied war die Verweildauer vor den Bildern während einer Führung und während des Durchlaufens mit dem Audioguide. Bei der Führung wurden die Teilnehmenden zunächst nicht ihrem eigenen Tempo überlassen. Der Kunsthistoriker verweilte im Schnitt zwei Minuten vor jedem gewählten Kunstwerk und die Teilnehmenden mussten dem vorgegebenen Besucherpfad folgen. Auch mussten die Teilnehmenden durch das mediale Format des Kopfhörers schnelle Bezüge zwischen dem betrachteten Kunstwerk, dem vermittelten Wissensinhalten, den eigenen Wahrnehmungen und den erlebten Emotionen herstellen.

Beim Durchlaufen mit dem Audioguide konnten Besucherinnen und Besucher die Distanz und die Verweildauer vor den Exponaten selber wählen. Mit jeder Stellung im Raum, mit jedem Vor- und Zurückgehen wurden unterschiedliche Sinne angesprochen, das Sehen, das Hören und der Gleichgewichtssinn. Die kontinuierliche Veränderung des Leibes im Raum war hierbei ein aktiver Prozess. Die Bewegung durch die Ausstellung verlief meist nicht linear, sondern war interessen- und wahrnehmungsgeleitet. Auch bestand beim selbstgesteuerten Durchlaufen und Lernen eine Autonomie in der Wahl der betrachteten Werke. Die Betrachtungsreihenfolge der Exponate wurde während der Führung vom Kunsthistoriker vorgegeben, während der Audioguide nur Vorschläge der Bildbetrachtung unterbreitete.

Der Kunsthistoriker konnte sich auf die Bedürfnisse und das Interesse der Teilnehmenden einstellen, kunsthistorisches Wissen voraussetzen und seine Führung didaktisch und teilnehmendenorientiert planen. Er konnte in seinem Vortrag die übergeordneten Wissenszusammenhänge der Ausstellung darstellen und Wissenslücken zum Barock und zur Ikonographie zur Zeit des Katholizismus schließen. Teilnehmende, die regelmäßig an Angeboten zur Kulturellen Bildung teilnehmen, entwickeln einen schnellen Zugang über sinnliche Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung zur Kunst und können diese sinnlich-geistig-reflexiven Prozesse mit Wissenserschließung verbinden. Dies war auch während der Führung zu beobachten.

Das Museum als Ort beigeordneter Bildung richtet sich an eine breitere Öffentlichkeit und setzt dabei niederschwelliger an. Die Nutzung der Popularität des Schauspielers bediente die Bedürfnisse einer Erlebnisgesellschaft und kann als Besucherorientierung und Marketingkonzept des Museums im Kontext zunehmenden Ökonomisierungsdrucks im Rahmen des modernen Kulturmanagements charakterisiert werden (siehe hierzu Lewalter/Noschka-Roos i.E., S. 14). Das methodisch-didaktische Konzept des Museums muss hierbei so ausgearbeitet sein, dass es die Vielfalt der Besucherperspektiven berücksichtigt.

Ein weiterer Teilnehmer der Führung fasste seine ästhetischen Erfahrungen ein paar Tage nach dem Ausstellungsbesuch in schriftlicher Form zusammen:

Zuerst ist mir wichtig zuzusagen, dass die Einbettung des Besuchs in den vorangegangenen Vortrag und die umfassenden Ausführungen durch den Kunsthistoriker, die weit über die schriftlichen Ausführungen an den Wänden hinausgingen einen Gesamteindruck bildeten, den so nur der Verein bieten kann. So sollten unsere Veranstaltungen organisiert werden. Da ich nicht katholisch bin und wenig bibelfest bin, hat mich der religiöse Bezug und besonders der Detailreichtum in seinen Bann gezogen. Besonders der Bezug von Bild und Skulptur wird im Gedächtnis bleiben. Angeregt zu eigenem Tun wurde ich nicht, da diese Kunst so grandios ist, dass ich kaum daran anknüpfen könnte. In dieser Ausstellung fiel mir kein Objekt auf an dem mich aus technischen Gründen etwas zu bemängeln gab. Auch die Themen sind mir wenig zugänglich aber interessant, zumal ich mit Goya etwas beschäftigt habe und er ja auf seinen Vorgänger Bezug nimmt. Ich blieb noch weiter in der Ausstellung und habe mir die eindrucksvollsten Objekte und die Texte angesehen. Gespräche mit Vereinsmitgliedern waren Äußerungen der Bewunderung, auch etwas der Überforderung, zumal vielen die Wissensstruktur, weil evangelisch, fehlt. (Mitglied des Kunstvereins)

Die Schulung von Wahrnehmung, die Schaffung von ausgewählten Wissenszugängen, das Ermöglichen von Erfahrungen und die Demokratisierung von Wissensstrukturen sind im *systematisch-rezeptiven* Portal als wesentlicher Anker der Kulturellen Bildung zu benennen. Didaktisch-methodische Überlegungen zur Rezeptionsästhetik in der Kulturellen Bildung sollten bei der Angebotsentwicklung berücksichtigen, dass Museen, wenn sie als besondere Lernorte betrachtet werden, zunächst als Orte der Sammlung, der Konservierung und der Präsentation charakterisiert werden (hierzu auch Specht/Fleige 2016, S. 188). Sie sind Orte in denen Normen und Werte vergangener und präsenter Kulturen bewahrt und in den Fokus gebracht werden. Das Museum ist außerdem

ein Ort der Ruhe, Kontemplation und Andacht, ein Ort, an dem sich die Besucherinnen und Besucher leise und flüsternd bewegen, verharren, rezipieren und erfahren.¹² Ein Museum ist darüber hinaus auch ein Ort der Selektion von materiellen und immateriellen Gütern. Diese Selektion folgt keinem bildungswissenschaftlichen Ansatz, sondern ist wesentlich von ästhetischen Begründungen und politischen und wirtschaftlichen Macht- und Marktstrukturen gerahmt.

6.3 Partizipation der Teilnehmenden am *systematisch-rezeptiven* Angebot zur zeitgenössischen Kunst am Beispiel der Vernissage zur Ausstellung „Lebenslinien“ im Centre Bagatelle

Während in den ausgestellten Exponaten in Museen die Kunst aus weiter zurückliegenden Epochen eine für die Gesellschaft normativ aufgeladene Bedeutungszuschreibung für die Kultur bereits erfahren hat, wird dies im Bereich der zeitgenössischen Kunst und Kultur von der Gesellschaft noch eingefordert. Rückblickend auf frühere Kulturen werden heute neue Lesarten entwickelt und Bezüge hergestellt, die die Entwicklungen von neuen Normen, Werten und Bildungsinhalten ermöglichen. Diese unterschiedlichen Prämissen sollten bei didaktischen Fragestellungen für die Kulturelle Bildung berücksichtigt werden.

Ein Beispiel aus dem *systematisch-rezeptiven* Portal im Rahmen einer Vernissage des Kunstvereins kann das näher beleuchten. Die Vernissage fand anlässlich der Ausstellung eines Kunstvereinsmitglieds, welches ihren 80. Geburtstag feierte, statt. Zu der Vernissage kamen ca. 100 Besucherinnen und Besucher. Die Bilder der Künstlerin wurden im gesamten Haus gezeigt, im großen Veranstaltungsaal des Erdgeschosses, in den Fluren der Villa und in den oberen Räumen. Bei der Vernissage gab es eine Bestuhlung für das Auditorium und ein Podest für die Vortragenden. Zu Beginn hielt das Ehrenmitglied des Kunstvereins einen Input von ca. 15 Minuten, bei dem er über die Mitgliedschaft und vergangene Ausstellungen der Künstlerin sprach und diese in Beziehung zur Entwicklung des Vereins setzte. Daran anschließend folgte eine Rede einer Graphikerin zu den Arbeiten und den biographischen Daten der Künstlerin. Die Graphikerin beschrieb die Bilder hinsichtlich ihres Aufbaus, der Strukturen, der Thematiken und Verläufen während des 60-jährigen künstlerischen Schaffungsprozess und nahm immer wieder Bezug zu dem Titel der Ausstellung „Lebenslinien“. Im Ankündigungstext des Kunstvereins werden die Arbeiten der Künstlerin mit folgenden Worten charakterisiert:

„Das große Lebensthema [...] ist der menschliche Körper, dessen Formenreichtum und Vielschichtigkeit sie darstellt, indem sie ihn immer stärker abstrahiert. Es entsteht ein

¹² Ausgenommen hiervon sind Ausstellungsformate die auf eine Interaktion der Besucherinnen und Besucher ausgerichtet sind, wie es im Zuge des Museums als Erlebnisort häufiger zu finden ist. Hier wären vor allem naturwissenschaftlich/technische Museen zu nennen. Aber auch spezielle Formate wie „die lange Nacht der Museen“ bieten als Eventform gedacht neue und breitere Zugänge zu Kunst und Kultur.

spannungsreiches Verhältnis zwischen Linien, Flächen und Farben, das zu einer Vision seiner inneren Anatomie führt und damit zu einer Verbindung von außen und innen.“

[copyright: <http://www.kunstvereincentrebagatelle.de/index.php/home/rueckschau/2016>]

Die Rednerin interpretiert die Arbeiten der Künstlerin mit folgenden Worten:

Die Arbeiten der Künstlerin sind keine leichte Kost. Es interessiert sie nicht schöne Bilder zu malen, die sich sicher weitaus leichter verkaufen ließen(...). Es zieht sich wie ein roter Faden das Thema Frau und Frauenkörper durch all die Jahre(...). Frauenschicksale haben sie zu bewegenden Bildern, Objekten und Installationen herausgefordert. Die Themen reichen von Kriegsverbrechen im ehemaligen Jugoslawien, von Massenvergewaltigung bis zur Genitalverstümmelung afrikanischer Frauen und Mädchen. Die Frau als Opfer ist eines der großen Themen und obwohl immer sehr rührend und erschreckend wird die Gewalt nie plakativ und direkt dargestellt.(...) Auf der Treppe und sie kennen es auch von der Einladungskarte her, hängt ein Bild, dass eine Ausnahmestellung hat. Es weit von der gründlichen Verfahrensweise der Künstlerin ab. Unter dem Eindruck der Attentate von Paris hat sie das Bild "Schock" ganz spontan aus ihrer Wut, ihrer Empörung und ihres Abscheus gemalt. Fast grob im Malduktus und deutlich energischer, beinahe wild im Vergleich zu den anderen Bildern(...)Noch einmal zu den Lebenslinien, man kann sie unter biographischen, biologischen oder künstlerischen Gesichtspunkten betrachten, Linien durchziehen fast alle der hier ausgestellten Werke. Sie füllen diese mit Lebendigkeit und ziehen Grenzen den verbinden und umschließen. (...) Was geschieht unter der äußeren Hülle. Aber das Ganze ist vielmehr und bringt zum Trotz ein Bewusstsein von sich selbst hervor (VZ 325-464).¹³

Das gesamte Einführungsprogramm dauerte etwa 45 Minuten. Es ging um die Einstimmung auf die Kunst und die anwesende Künstlerin. Lesarten wurden durch die Rednerin vorgestellt, Entstehungsprozesse beschrieben und Interpretationen angeboten. Die Erweiterung der Einführung durch eine Koloratursopranistin barg eine ganz besondere Form der ästhetischen Erfahrung, da sie ästhetische Erfahrungen über den auditiven Stimulus anbot, indem sie die Betrachtung eines Bildes mit einer musikalischen Performance ihrerseits verband. Ihre einführende Interpretation wird hier skizziert:

„Mein Weg als Sängerin hat mich dazu geführt zu fragen, was Stimme eigentlich ist, und die Stimme ist ein schwingendes Phänomen, was körperliche Prozesse mit-vor allem mit dem Atem zusammenhängt – aber auch was im Inneren des Körpers stattfindet und wie wir das geistig interpretieren und wir wie wir das geistig erleben und mit Gefühlen zusammenbringen. Die Stimme ist immer diese Schnittstelle. Und das passt wie die Faust aufs Auge auf die Thematik der Bilder (...). Diese Bilder sind ein optimales Versuchsojekt, ob man mit dem Körper Kunst in Stimme, in Musik umwandeln kann. (...) Ich habe drei Dinge vorbereitet mit diesem Bild. Wir fangen an mit der ersten Variation der ersten Improvisation, wo ich mich ganz körperlich auf das ein-

¹³ Der in den Klammern aufgeführte Zitationsverweis bedeutet V=Vernissage, Z=Zeile + Nummerierungszeile des Transkripts.

lasse, was hier im Bild zu sehen ist und versuche über meinen Körper in die Töne zu kommen und zu sehen, wie sich daraus Musik entwickelt. (...) Und wenn es ihnen gefällt oder sie berührt, dann habe ich noch zwei andere Variationen. (...) Ein anderer Weg damit zu arbeiten, wäre zu fragen, wenn dies Bild Musik wäre, wie würde es klingen. Und wenn meine Stimme das ausdrücken würde, was würde dann passieren? (...) Es ist so, als würde man zu einem Sprachrohr. Ich habe noch eine letzte Variante, indem ich mich frage, wie ist der Puls von so einem Kunstwerk oder von einer Person oder einem Organ und ich versuche den Puls zwischen meinen Händen zu fühlen und ihm zuzuhören. Und dann frage ich weiter, wenn dieser Puls einen Ton oder eine Stimme äußert, wie klingt das? Das kann sehr ursprünglich klingen. Wie würdest das sein, wenn es musikalisch wäre oder eine Melodie hätte. Man versucht in der Kunst immer etwas zu finden, was für das Auge ansprechend ist, aber das ist hier etwas was für das Ohr ansprechend ist, das auch einen Zugang verschafft“ (Koloratursopranistin).

Die hermeneutische und semiotische Analyse und Interpretation der Bilder durch die Rednerin und die körperlich-reaktive, sinnlich-perzeptive Interpretation über auditive Sinneswahrnehmung der Sopranistin sind zwei ganz unterschiedliche Herangehensweisen zeitgenössische Kunst zu verstehen, zu interpretieren und mit Deutung zu füllen. Nach der auditiven Einführung änderte sich das Format der Vernissage. Die Teilnehmenden erhoben sich von ihren Plätzen, durchliefen alle Räume, nahmen die dargebotenen Speisen und Getränke entgegen, redeten mit der Künstlerin oder mit anderen Teilnehmenden über die Bilder oder Kunst im Allgemeinen. Die Gespräche bezogen sich auf Themen der Gegenwart, die angebunden werden konnten an eigene Deutungen zu den Bildern und an eigene biographische Erfahrungen.

Die imaginäre Reise durch evozierte Bilder ermöglicht neue ästhetische Erfahrungen. Wenn diese gekoppelt werden an Wissensaufnahme und vorhandenem Wissen und angeknüpft werden an Erfahrungen und Deutungsmuster, können sich beim Individuum Umdeutungs- und Interpretationsprozesse vollziehen, die bewertet werden und neue Wertungen erfahren. Und hier, in der zeitgenössischen Kunst verglichen mit früheren Kunstepochen wirkt das Ästhetische noch nicht so ästhetisiert, das Erhabene noch nicht so erhaben, das Fremde noch nicht so fremd. Die Schwierigkeit der Deutung kann hierin bestehen, dass es sie über die Bedeutungszuschreibung der Künstlerin oder des Künstlers hinaus noch nicht gibt und die Rezipierenden sie erst definieren müssen, während die Distanz bei der Bildbetrachtung zu rückweisenden Epochen im Vergessen der etablierten Werte liegen mag. So verweisen Kulturen heute auf frühere Kulturen und der Mensch erschafft sich selbst und sie über seine Selbstimagination in ihnen. Hiermit ließen sich die Betrachtungen von Bertram und Konersmann zur Kultur bestätigen. Böhme schreibt, dass die Bildende Kunst in der Moderne des 20. Jh. eine Entwicklung genommen hat, die sie an die Grenze des Bildbegriffes gebracht hat und nur noch unter Hinzunahme der Semiotik erklärbar ist. Das Bild ist ein ikonisches Zeichen, es bedeutet etwas, es verweist auf etwas und geht in der Avantgarde darüber hinaus, indem es auf

nichts mehr verweist (Böhme 2001, S. 25f.). Die Kulturelle Bildung ist hier gefordert Lesrichtungen anzubieten und Verstehensprozesse zu ermöglichen.

Ein befragtes Mitglied während der Vernissage beschrieb sich als Suchende in ihrer Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst. Sie sucht bei der systematisch-reflexiven Begegnung mit der Kunst nach der intensiven Auseinandersetzung der Künstlerin oder des Künstlers mit der Materie und möchte neben dem handwerklichen Können auch die Interpretation der Künstlerin oder des Künstlers mit dem gewählten Thema, Motiv oder Objekt sehen. Die gestalterischen Mittel sind für sie dabei von Belang. Für sie zeigt sich die Qualität in der Kunst, wenn sie vor einem Werk steht und von sich sagt, das könne sie nicht. Und wenn das Werk sie darüber hinaus berührt und sie es über Verstehensprozesse in einen Sinnzusammenhang bringen kann. Die sinnliche Komponente der Wahrnehmung ist für sie dabei essentiell.

6.4 Das *systematisch-rezeptive* Portal mit weiteren Domänen der Kulturellen Bildung

Der Kunstverein hat auch aufgrund oben aufgeführter sich verändernder interner und externer Strukturen nicht nur Angebote zur Partizipation an der bildenden Kunst im Programm aufgenommen, sondern entwickelt auch Angebote aus weiteren Domänen Kultureller Bildung. Die folgende Abbildung 12 zeigt die Variation und Häufigkeit der Angebotsstrukturen auf.

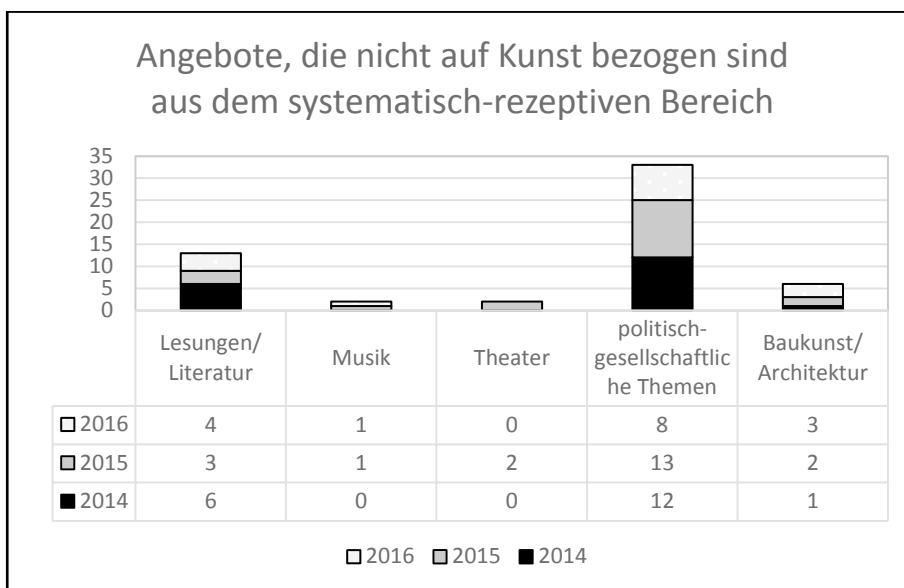


Abbildung 12: Angebote aus dem systematisch-rezeptiven Portal, die nicht auf Kunst bezogen sind, eigene Darstellung

Die Sparte Musik ist mit jeweils einem Angebot in 2015 und 2016 nur sehr gering vertreten. Dies hat seine Ursache auch darin, dass musikalische Darbietungen in der Villa derzeit in den Bereich des Kulturhauses Centre Bagatelle e.V. fallen. Die Kontakte des Kunstvereins zu Musikerinnen und Musiker sind vom Kulturhaus alle übernommen wor-

den. Musikalische Darbietungen finden noch im Rahmen von Lesungen, Ausstellungseröffnungen, Weihnachtsfeiern oder den Kunstfesten statt.

Angebote, die sich auf die performative Kunst und Theater beziehen sollen in 2017 wieder vermehrt mit im Programm aufgenommen worden. Es gab in 2015 nur zwei Angebote und in 2014 und 2016 wurde keine Angebote aus der Domäne Theater angeboten. Der Kunstverein hat im September 2016 eine Kooperation mit dem „Theaterscoutings Berlin“ begonnen. Die Zusammenarbeit sieht eine speziell zugeschnittene Reihe für die Mitglieder des Kunstvereins vor, worin sechs Stücke der freien Szene Berlins an sechs verschiedenen Orten besucht werden sollen. Eine Theaterpädagogin und kulturpolitische Akteurin übernimmt die Konzeptentwicklung und begleitet die Teilnehmenden bei den Besuchen. Zu Beginn soll es eine 60-minütige Einführung in das gezeigte Stück geben und Hintergrundinformationen zu den darstellenden Künstlerinnen und Künstlern und zu der besuchten Spielstätte geben. Dabei soll das Stück kontextualisiert werden im Hinblick auf Arbeitsprozess und ästhetische Positionen der Dramaturginnen und Dramaturgen. Im Anschluss an die Vorstellung wird es ein erläuterndes Nachgespräch in Form einer Gesprächsrunde mit der Theaterpädagogin und einigen Darstellerinnen und Darstellern geben. Hier können die ästhetischen Lernerfahrungen geteilt werden.

Das Theater fordert mit seiner künstlerisch-kreativen Sprache heraus die Welt mit anderen Augen zu sehen. Es knüpft anthropologisch an den Darstellungs- und Spieltrieb des Menschen an (Balme 2014, S. 359, zitiert in Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 88). Darüber hinaus ermöglicht das Theater „das leiblich-atmosphärische Miterleben [...], das für alle menschlichen Rezeptionsprozesse eine besondere Rolle spielt, und zu dem durch Kunst und Kultur ein Zugang geschaffen werden kann“ (Fleige/Gieseke/Robak, 2015, S. 90). Bereits vorhandene Kenntnisse helfen bei der Transformation und dem Transport von Form und Inhalten. Begleithefte, Nachgespräche mit den an der Inszenierung Beteiligten helfen beim tiefergehenden Verständnis. Dieses Bildungsverständnis liegt auch dem Angebot der „Theaterscoutings Berlin“ zugrunde.

Politisch-gesellschaftliche Themen werden in Kooperation mit dem Kulturhaus Centre Bagatelle e.V. geplant und durchgeführt. Hierbei handelt es sich in der Regel um Vorträge zu den „Frohnauer Diskursen“ mit angeleiteten Diskussionsrunden zu denen ein Experte zu einem von der Planungsgruppe gewählten Thema in die Villa eingeladen wird. Themen in den Jahren 2016 waren „Distanzierte Nachbarn; Israel, Europa und der Nahe Osten“, „Friedenspolitische Neuorientierung in der Flüchtlingspolitik“ und „Der Iran nach dem Atomabkommen“.

Bauwerke/Architektur

Das kleine Themengebiet der bauwerklichen Besichtigungen und Führungen wird regelmäßig angeboten. Hierunter fallen Stadtführungen, Schlossbesichtigungen oder Führungen in Sakralbauten.

6.5 Partizipation der Teilnehmenden am *systematisch-rezeptiven* Angebot zur zeitgenössischen Literatur am Beispiel der Lesung „Wintergäste“ im Centre Bagatelle

Der Kunstverein bietet jährlich drei Lesungen als kulturelle Bildungsveranstaltung an. Eine Lesung wurde im Rahmen einer wissenschaftlichen Beobachtung besucht. Der Ablauf wird im Folgenden beschrieben. Die Besucherinnen und Besucher wurden zunächst mit einem musikalischen Auftakt begrüßt. Die Planerinnen engagierten eine Bandoneon-Spielerin für diese Lesung, da die Bandoneon Musik nach Auskunft der Planerinnen zum Inhalt des Buches passen würde. Nach dem musikalischen Auftakt erfolgte die Begrüßung der Autorin und der Gäste durch ein Mitglied der Planungsgruppe mit den Worten „ein besonderes Haus, ein besonderer Rahmen, ein besonderes Publikum“. Hieran schloss sich die erste 30-minütige Lesung der Autorin an. In einer darauffolgenden 20-minütigen Pause bekamen die Teilnehmenden der Veranstaltung die Möglichkeit miteinander oder mit der Autorin ins Gespräch zu kommen, sich am Büchertisch die ausgelegten Werke der Autorin anzuschauen oder sich bei bereitgestelltem Fingerfood und Getränken mit anderen Besucherinnen und Besuchern auszutauschen.

Der zweite Teil der Lesung begann auf Wunsch der Autorin im Dunkeln, da auch die Passage des Buches, aus dem sie vorlas im Dunkeln spielt. Bevor der zweite Teil der Lesung begann, gab es noch einen weiteren Bandoneon Vortrag, wobei auch hier das Licht im Raum auf ein Minimum beschränkt wurde. In der Pause wurden eine Leselampe für die Autorin und zwei Kerzen aufgestellt. Nach dem kürzeren zweiten Teil der Lesung wurde das Licht wieder zurück in den Raum gebracht und eine moderierte 20-minütige Fragerunde schloss sich an. Die Autorin beantwortete Fragen teilweise mit autobiographischen Bezügen. Sie erklärte Stilmittel, zentrale Motive, verwies auf gesellschaftliche Kontexte, nannte Beziehungsmuster und -konstellationen und Symbolfunktionen ihres Buches. Sie erzählte auf Anfrage die Entstehungsprozesse von Titel, Cover und Klappentext des Buches. Die Besucherinnen und Besucher begaben sich mit der Autorin in einem öffentlichen Raum und teilten hier eine Welt der Imagination. Sie tauschten sich über Inhalte des Buches aus und Verlaufsstränge und interpretierten verschiedene Textpassagen nach ihren persönlichen Deutungsmustern und Erfahrungen.

Börjesson und Zimmermann schreiben zu den Untersuchungen ihrer Regionalanalyse, dass Literaturveranstaltungen die am häufigsten angebotene Einzeldisziplin in der bei-geordneten Bildung sind. „Das dominante Veranstaltungsformat ist eine Autorinnen-oder Autorenlesungen mit anschließender Diskussion und Gespräch“ (Börjesson/Zimmermann 2005, S. 155).¹⁴ Seel beschreibt das literarische Lesen als „metaphorischen Raum in der Begegnung mit dem Text“ (Seel 1996, S. 53). Dabei wird nach Schweppenhäuser der Unterschied zwischen dem kontemplativen und dem pragmatischen Bezug der ästhetischen Erfahrung besonders bei der Rezeption von Literatur

¹⁴ Hier könnten sich seit 2005 Verschiebungen ergeben haben, da zu dieser Zeit Lesungen häufig noch kostenlos waren. Heute bekommen Autorinnen und Autoren angelehnt an ihren Bekanntheitsgrad ein Honorar bezahlt.

deutlich, da diese in erheblichem Maß „Werthaltungen und Handlungsorientierung von Menschen prägen kann“ (Schweppenhäuser, 2007, S. 25). Wenn Aisthesis nicht nur auf die Reize und Leistungen der Sinnesorgane beschränkt ist, sondern die Fähigkeit umfasst, sich Abwesendes vorzustellen, gehört auch die geschriebene Literatur in den Bereich der Aisthesis, denn die Lesenden verharren nicht bei den sinnlich wahrnehmbaren Schriftzeichen, sondern erkennen in ihnen eine unsichtbare Welt als Schöpfung der Einbildungskraft (Mattenklott 2012, S. 115).

Böhme beschreibt die unterschiedlichen ästhetischen Erfahrungen bezüglich bildender Kunst, Musik und Literatur und stellt heraus, dass es sich bei der bildenden Kunst um die „Grenze des Bildes, bei der Musik um die Grenze der Form und bei der Literatur um die Grenze des Begriffes Sinn handelt. Hierbei können Individuen reflexive ästhetische Wahrnehmungen machen. Erst im Spiel von Sinn und Gegensinn eines Textes wird es dann möglich, seine Ereignishaftigkeit zu würdigen“ (Böhme 2001, S.25).

Fleige, Gieseke und Robak verweisen bezugnehmend auf Lichau und Wulf (2012) darauf, dass das Sehen der vorherrschend genutzte Sinn ist, „der zwischen Macht, Kontrolle, Begehren, Anschaulichkeit und Aisthesis in den Betrachtungen beschrieben wird, aber inzwischen auch die von ihnen so benannte „Hyperästhetik“ und „Hypertrophie“ des Sehens einschließt“ (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S.69). Die Autorinnen fragen weiter, ob dieser Befund eine Erklärung geben könnte, warum die Angebote zur Kunstgeschichte im *systematisch-rezeptiven* Bereich die Angebote zu den anderen Kunstformen im Umfang übersteigen. Die ausgewählten Beispiele zur Vernissage und der Lesung konnten veranschaulichen, dass gerade im Bereich der Kulturellen Bildung die Nutzung der Sinne auf vielfältiger Weise möglich ist. Hier können gewohnte Pfade des Sehens verlassen werden und andere Sinne wie (in den beiden oben beschriebenen Beispielen) der auditive Sinn ausdifferenziert werden.

Es lässt sich zusammenfassend zu dem *systematisch-rezeptiven* Angebots- und Partizipationsportal für das Sample festhalten, dass in allen angebotenen Domänen wie in der kulturellen Erwachsenenbildung an der Verbindung von Wissen und sinnlicher Wahrnehmung und an der Eröffnung neuer künstlerisch ästhetischer Erfahrungen angesetzt wird. Hierbei sollen Teilhabe, Rekonstruktion und kritische Reflexion von Kunst und Kultur ermöglicht werden (hierzu auch Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 110). In den gewählten Beispielen konnte aufgezeigt werden, dass die Angebote des Kunstvereins sich an die Charakterisierung von Fleige, Gieseke und Robak zum *systematisch-rezeptiven* Portal anbinden lassen.

6.6 Das selbsttätig-kreative Portal

Das *selbsttätig-kreative* Portal ist im Sample wenig entwickelt worauf die absoluten Zahlen verweisen (s. Kapitel 6).

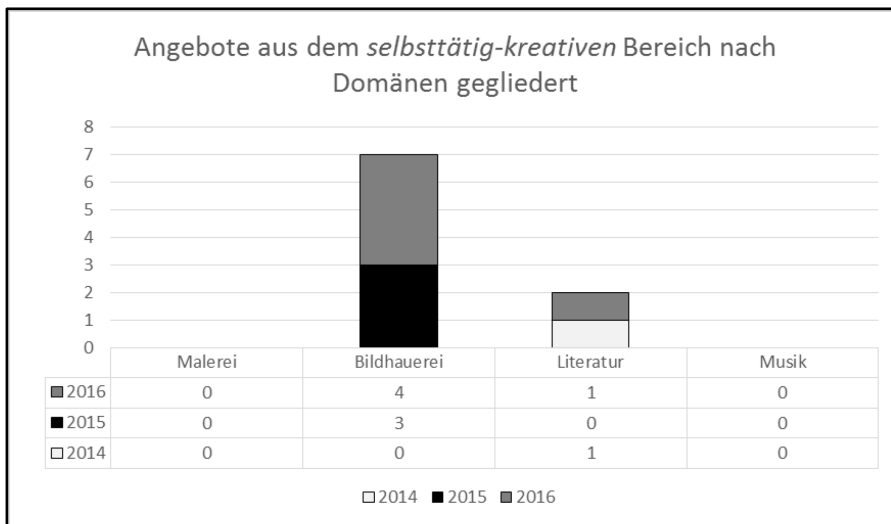


Abbildung 13: Angebote aus dem selbsttätigen-kreativen Bereich nach Domänen unterteilt, eigene Darstellung

Zu dem *selbsttätig-kreativen* Angebot des Kunstvereins gehören Seminare, die als Blockveranstaltung durchgeführt werden (s. Abb. 13). Es wird jährlich ein Bildhauerkurs in Reinhardtsdorf zum Erstellen von Sandsteinskulpturen angeboten und nachgefragt (in 2014 wurde der Kurs aus persönlichen Gründen seitens der Seminarleiterin nicht durchgeführt). Dieser Kurs, an dem 12 bis 15 Mitglieder teilnahmen, wurde von einer professionellen Bildhauerin geleitet und erstreckte sich über fünf bis sieben Tage. Im Jahr 2016 wurden zusätzlich zwei Kurse zum Erstellen von Bronzeskulpturen durchgeführt. Hier wurde mit einer Kunstgießerei in Berlin ein spezielles nachfrageorientiertes Angebot für den Kunstverein geplant, da viele Mitglieder Interesse an dem Erstellen von Bronzeskulpturen hatten. Die Bildhauerkurse stellen hohe Anforderungen an die Seminarteilnehmenden bezüglich der körperlichen Anstrengung als auch dem Erlangen von technischen Fertigkeiten, da viele der Teilnehmenden über 60 Jahre alt sind.

Den Mitgliedern wurde im Pretest befragt ob sie Kurse an öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen im *selbsttätig-kreativen* Bereich zur Kulturellen Bildung besuchen oder in der Vergangenheit besucht haben, da das Angebot hierzu im Kunstverein relativ begrenzt ist. 9 der 24 Befragten (37,5%) gaben an bereits Kurse besucht zu haben. Hierbei wurden siebenmal Malkurse genannt. Des Weiteren wurden Theaterkurse und kreative Schreibkurse, ein Fotokurs, sowie das Restaurieren von Möbeln angegeben.

Im *selbsttätig-kreativen* Portal steht das Entwickeln von Techniken, Kompetenzen und Fertigkeiten auf dem Programm. Ein Zuwachs an Kreativität lässt sich, einhergehend mit der Beherrschung der Materie und der Schärfung der Sinne, feststellen (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 113). Die Gemeinsamkeit beim Erstellen der Objekte und Skulpturen, der Austausch untereinander und das Fließenlassen der Gedanken bilden die Basis der ästhetischen Erfahrungen. Die von Gieseke (2009) häufig aufgeführten so wichtigen Befunde neurobiologischer Grundlagenforschung im Kontext von Lernen, Emotionen und Erfahrungen verdienen in der Kulturellen Bildung und hier besonders im Zugang zum *selbsttätig-kreativen* Portal Beachtung zu finden und an den erwachsenenbildnerischen Diskurs angebunden zu werden, in denen es um Erfahren, Beobach-

ten, Berühren, Empfinden, Denken und leibliches Tun geht. Der Mensch erlebt hier sein Verhältnis zur Umwelt in besonderem Maße. Gieseke und Robak beziehen sich auf Godde (2014) und schreiben

Diese Annahmen stützen neurobiologische Grundlagenforschungen, die den ganzheitlichen, durch Vernetzung im Gehirn wirksamen Verbindungen nachgegangen sind. Sie belegen, wie Leiblichkeit und Geist, Emotionen und Kognitionen in ihren sich wechselseitig beeinflussenden und aktivierenden Wirkungen aufeinander bezogen sind. (Gieseke/Robak 2014, S. 29).

Die Platzierung neurobiologischer Befunde ist auch deshalb interessant, da phänomenologisch-pädagogische Betrachtungen von komplexen Lernerfahrungen im *selbsttätig-kreativen* Bereich lange nicht erfolgt sind (Gieseke/Robak 2014, S. 30). Dies kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

Gieseke und Robak stellen Hypothesen auf, warum der Frauenanteil in der kreativ-selbsttätigen Bildungsarbeit so dominant ist. Sie beziehen Betrachtungen zur Lebensraumgestaltung als Ästhetisierungsansatz, kreative Selbsttätigkeit als Ausgleich zur monotonen Arbeitstätigkeit, Selbstfindungsprozesse über das kreative Tun und Stärkung des leiblich-seelischen Ausgleichs ein und führen diese Prozesse eher als Bedarfe von Frauen auf (Gieseke/Robak 2014, S. 31). Die empirischen Beobachtungen und Befragungen im Rahmen der Fallstudie konnten an die Hypothesen nicht angegliedert werden, da der *selbsttätig-kreative* Angebotsbereich im Kunstverein unterrepräsentiert ist. Tatsache ist, dass mehr männliche Teilnehmende an dem Bildhauerkurs teilnehmen als weibliche. Hier könnte vermutet werden, dass dies mit der körperlichen Anstrengung zusammenhängen könnte. Die Befragung eines Teilnehmers an den Kursen zeigt aber einen interessanten Aspekt für eine mögliche Nichtteilnahme an *selbsttätig-kreativen* Kursen auf, der meines Erachtens nach in der Erwachsenenbildung noch nicht so platziert wurde und der von mir in langjähriger Praxis häufig beobachtet werden konnte.

Das Zitat wird kondensiert hier wiedergegeben.

„Und das [die Mitglieder des Kunstvereins, Anm. d. Verf.] ist so eine interessengeleitete Gruppe. Wobei, ein Teil der Dinge nicht, zum Beispiel, handwerklich, etwas selbst machen, **wo ich möglicherweise auch scheiter, also das ist schwer!** [Herv.d.d.Verf., Anm.d.Verf.]. Wir haben so Töpferkurse gemacht usw. aber von Künstlern angeleitet, oder hier der Bildhauerkurs, also, mehr als zehn, zwölf Leute kriegst du da nie zusammen. Das ist der Kern, der Aktiven. Dann gibt es ein paar, die selbst ein bisschen Kunst machen, aber auch ganz wenig [...]“ (NI, Z 584-589).

Die Möglichkeiten des Scheiterns, die bei jedem Lernen einer neuen Materie prozesshaft enthalten sind, scheinen Hindernisgründe zu sein, warum die Nachfrage an *selbsttätig-kreativen* Kurse nicht größer ist. In der kulturellen Bildung wird das selbsttätige Tun häufig als kreativer Schaffungsprozess beschrieben, indem es nicht um das Erlangen von Professionalität geht (Gieseke 2010), sondern um das haptische Entdecken, das Erfahren von Form und Farben, das sinnliche Erfahren, die Schärfung der Wahr-

nehmung, der eigenen Expressivität in Tanz oder Theater. Doch beinhaltet jede praktische Ausübung die Möglichkeit des Scheiterns in allen Domänen der Kulturellen Bildung, seien es die ersten Tanzschritte, die fehlende Ausdruckweise beim kreativen Schreiben, die Schwierigkeiten beim Auswendiglernen von Textpassagen in der performativen Darstellung oder dem Mischen von Farben, bevor die Beherrschung der Materie, die Kenntnis von Material und Technik so weit genügt, dass auch Laien und Anfänger Lernprozesse durchlaufen, die ihnen zufriedenstellende Ergebnisse liefern. Es könnte, so meine These, die Möglichkeit bestehen, dass Frauen vermutlich kulturell bedingt die Möglichkeit des Scheiterns eher in Betracht ziehen können, um sich weiter zu entwickeln und bei Männern hier eher eine Hemmschwelle besteht. Der Gegenstand der „Vermeidung“ ist ein klassischer Begriff der Lernpsychologie. Er könnte hier im Kontext der Adressat/innenforschung angewandt werden um weitere Forschungsergebnisse zu generieren. Aus dieser Perspektive betrachtet könnte dem „Schmuddelkind“ Kulturelle Bildung (Gieseke/Robak 2014, S.29) ein neuer Stellenwert zugeschrieben werden.

6.7 Zwischenfazit und Diskussion

Mit den Ergebnissen der Programmanalyse kann aufgezeigt werden, dass sich das Programm des untersuchten Samples über Stabilität, Aktualität und Flexibilität konstituiert. Es konnten die Themenspektren aufgezeigt werden, die sich über das Programm entfalten (siehe hierzu Fleige 2015, S. 77). Die empirischen Befunde zum Planungs-handeln und der Programmanalyse zeigen auf, wie sich die Handlungsketten der Planenden in einer über die Jahre stabilen Programmstruktur äußern, während Suchbewegungen, Kommunikation und Angleichungshandeln sich in der Flexibilität und Aktualität des Programms wiederfinden lassen. Das Programm des Kunstvereins umfasst alle Domänen der Kulturellen Bildung und erstreckt sich über das systematisch-rezeptive und selbsttätig-kreative Portal mit klaren Umgrenzungen bei den kurzzeitigen Formaten. Mit seiner Angebotserweiterung hat sich der Kunstverein zu einem Kulturverein entwickelt. Die Bezeichnung Kunstverein Centre Bagatelle e.V. wird dennoch beibehalten, um keine Verwechslung mit dem Kulturhaus Centre Bagatelle e.V. aufkommen zu lassen.

In der *systematisch-rezeptiven* Bildung sind Vorwissen und langfristiges Interesse Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Kulturellen Bildung. Während das Angebot in der öffentlichen Erwachsenenbildung hier rückläufig zu sein scheint (Gieseke 2010, S. 32), stellt das Angebot über diese Partizipationsform den größten Bereich im Kunstverein dar. Hier vollzieht sich die flexible Planungsgestaltung nah an den Bedürfnissen der Mitglieder wie in Kapitel 5 und 6 herausgestellt werden konnte. Eine lange Bindung in Vereinsform schafft die besten Voraussetzungen, damit die Planenden konzeptionell gestaltete und bedürfnisorientierte Angebote entwickeln können, um kulturelle Bildungsangebote passend zu platzieren. Milieu, Bildungsniveau und Interessen sind Kategorien, die im gewählten Sample das fallspezifische Lernniveau markieren und sich auch in der kulturellen Erwachsenenbildung bestätigen lassen (siehe hierzu Gieseke 2010, S. 32). Wie sich das im Einzelnen vollzieht, wird in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet.

7. Lernen durch ästhetische Erfahrung im Kunstverein

Meine, aus den empirischen Daten entwickelte (deshalb nicht eingangs aufgeführte) und an die Forschungsliteratur angebundene These lautet, Ästhetische Erfahrungen können als *Türöffner* (door-opener) der bildungswissenschaftlichen Figur der Partizipationsportale bezeichnet werden. Sie sind wie ein sich öffnendes Scharnier, das ermöglicht und entscheidet, wie und ob ein Individuum sich kulturell bildet. Unabhängig von der Art des Portals, ermöglichen sie den Eintritt zu neuen Erfahrungen und Wissens- und Kompetenzentwicklungen, die zusammen mit sinnlich-leiblichen, emotionalen und kognitiv-reflexiven Prozessen, gekoppelt an Deutungsmuster einen Bildungsprozess einleiten. An diesen Gedanken angeschlossen werden kann, besonders im Hinblick auf erwachsenenpädagogische Fragestellungen und im Hinblick auf Lebenslanges Lernen die Beobachtung, dass Lernen über die Lebensspanne einen aktiven Prozess der Veränderung bezogen auf die Leiblichkeit über Körper und Geist und einen aktiven Anpassungsprozess an eine verändernde Umwelt mit sich bringt (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 65).

Einleitend in das Kapitel zum Lernen durch ästhetische Erfahrung bietet sich eine Darstellung der Ergebnisse zu der schriftlich-qualitativen Mitgliederbefragung aus dem Pretest an. Es wurden im Vorfeld offene Fragen zu Erfahrungen und Interessen der aktiven Mitglieder im Kunstverein gestellt. Dabei wurden 45 Bögen an eine Mitgliederkohorte ausgeteilt. Die Auslastung betrug mit 24 rückläufigen Bögen 53,3%. Es wurde zunächst die Frage gestellt, welche Gründe für die Mitgliedschaft in einem Kunstverein sprechen. Diese Frage wurde von 22 Personen beantwortet. Mit der textthermeneutischen Datenanalyse konnten vier Kategorien aus den Antworten entwickelt werden: soziale Interaktion, geistige Erkenntnis, sinnliche Erfahrung und freiwilliges Engagement. Die quantitative Verteilung der Antworthäufigkeiten ist in der folgenden Abbildung aufgeführt. Es waren Mehrfachnennungen möglich.

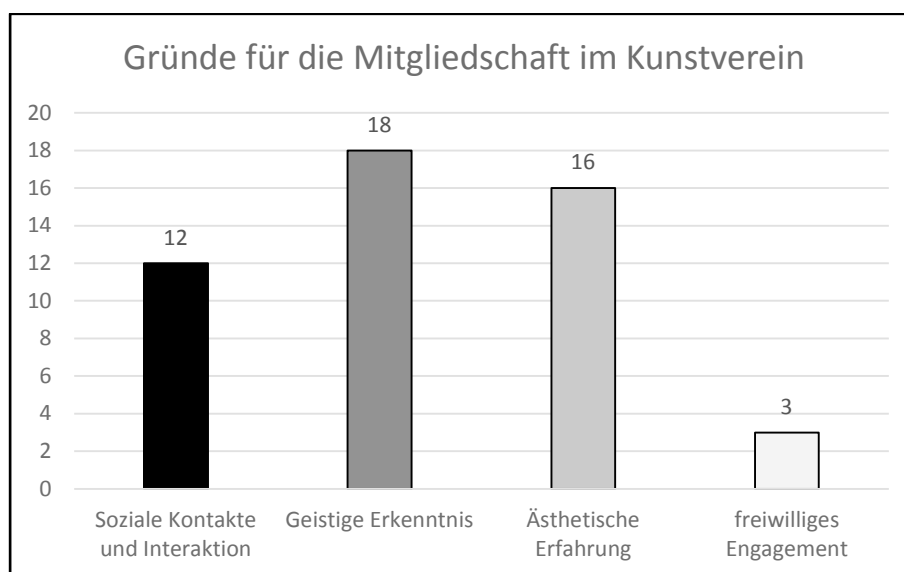


Abbildung 14: Gründe für die Mitgliedschaft im Kunstverein, eigene Darstellung (n=24)

Den Kunstvereinsmitgliedern liegt daran ihr Kunstverständnis zu vertiefen und geistige Anregung über gemeinsam Erlebtes und die Auseinandersetzung damit zu erlangen. Der gemeinsame Besuch von Ausstellungen, das gemeinsame Erleben von Angeboten an Kunst aus verschiedenen Epochen, Literatur und Musik, die sinnliche Wahrnehmung und der Wissenszuwachs fördern ein tieferes Verständnis von kulturellen Zusammenhängen und ermöglichen Bildungsprozesse und werden als Gründe für eine Mitgliedschaft genannt. Die Abbildung 14 zeigt die Häufigkeit der Nennungen der entwickelten Gruppierungen. Dabei sind geistige Erkenntnis und sinnliche Erfahrung die am häufigsten genannten Begründungen. Die Gründe beziehen sich nicht nur auf Lernprozesse bei der Rezeption von bildender Kunst, sondern auf eine domänenübergreifende Auseinandersetzung in der Kulturellen Bildung. Soziale Interaktionen werden häufig in Kombination mit geistiger Erkenntnis und sinnlicher Erfahrung genannt. Der Austausch mit anderen Teilnehmenden und sich daraus entwickelnde Beziehungen scheinen die Lernprozesse und Erfahrungen zu intensivieren.

Arnold et al. beschreiben Lernen auch bei individuellen Aneignungsprozessen als einen interaktiven Vorgang, der oft in unmittelbarer sozialer Interaktion geschieht. Sie schreiben, dass in jedem individuellen Lernprozess die Gemeinschaft oder „der andere“ als realer oder mentaler Bezug präsent sind und die kognitiven, affektiven und motorischen Prozesse beeinflussen (Arnold et al. 2000, S.8). Sie bestätigen auf bildungswissenschaftlich-theoretischer Ebene die beobachteten Prozesse aus der Praxis. Eine weitere Frage im Survey fragte nach wertvollen Erfahrungen, die durch die Mitgliedschaft im Kunstverein gemacht wurden. Die folgende Abbildung 15 zeigt die gruppierten qualitativ-quantitativ zusammengefassten Ergebnisse. Es waren Mehrfachnennungen möglich. Diese Frage haben 21 Personen beantwortet.

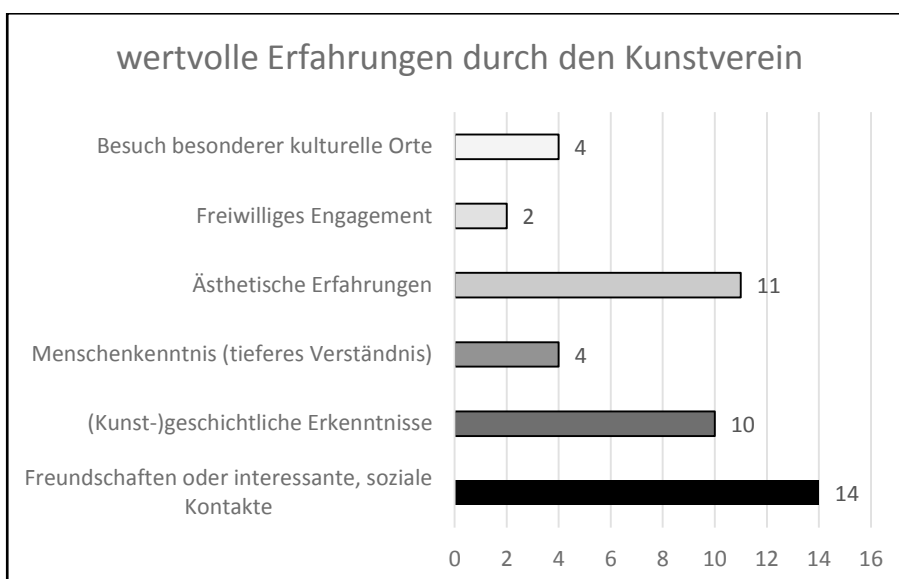


Abbildung 15: Wertvolle Erfahrungen durch die Mitgliedschaft im Kunstverein (n=24), eigene Darstellung

Nach Aussage der Vereinsmitglieder verbindet das gemeinsame Interesse an Kunst und Kultur Menschen auf besondere Weise. Der geistige Horizont wird durch die vielen gemeinsam besuchten Angebote zur Kulturellen Bildung erweitert und ein tieferes Ver-

stehen des Menschlichen ermöglicht. Auch das gemeinsame Planen und Durchführen der Veranstaltungen im freiwilligen Engagement für die Mitglieder wird als Kompetenz- und Qualifizierungsgewinn benannt und als wertvolle Erfahrung besonders hervorgehoben. Der Besuch von kulturellen Stätten, die im Alleingang nicht besucht werden, wurde hier im Kontext einer Bildungsveranstaltung als besondere ästhetische Erfahrung für die eigene Biographie hervorgehoben. Das Herausbilden von Freundschaften und sozialer Kontakte nimmt mit 14 Nennungen, die wertvollste Erfahrung ein. Nur ein Mitglied hebt „interessante Kontakte“ als einzeln aufgeführtes Item hervor. Die anderen 13 Nennungen verbinden soziale Kontakte mit ästhetischen Erfahrungen und (kunst-)geschichtlichen Erkenntnissen. Das Hervorheben von ästhetischen Erfahrungen in den offenen Fragen des Pretest können deren Relevanz für das Lernen und Handeln in kulturellen Kontexten für das Sample bestätigen und die These stützen. Für eine Validierung und Stützung der These hingegen müssten weitere qualitativ-quantitativ angelegte Forschungshaben durchgeführt werden.

Ästhetische Erfahrungen werden, so Fleige, Gieseke und Robak, dadurch möglich, dass die „Sinne durch Rezeption von Kunst und durch die Befassung mit kulturellen Praktiken geschult werden. Sie sind dadurch besonders für die systematisch-reflexiven Angebote der Kulturellen Bildung anschlussfähig (Fleige/Gieseke/Robak, 2015, S. 86). Dieser für die Kulturelle Bildung wichtige Aspekt kann weiter spezifiziert werden. Ästhetische Erfahrungen, verstanden als kontemplative Aufmerksamkeit oder als ästhetische Wahrnehmung sind für Individuen jederzeit auch ohne Intention möglich. Das Hineinversinken in eine schöne Landschaft, das Erfreuen an einer schönen Form bedarf der Kenntnis über Kunst oder der Teilnahme an Kultureller Bildung nicht (Schweppenhäuser 2007, S. 28). Anders stellt es sich dar, wenn ästhetische Erfahrungen als ein Zusammenspiel von ästhetischer Wahrnehmung und ästhetischer Reflexion verstanden werden (Fuchs 2012c, S. 148). Hierbei kommt es zu einer Intensivierung der Wahrnehmung im Moment der ästhetischen Erfahrung. Diese wird rückgekoppelt an kognitive Erkenntnisprozesse, was zur Veränderung von Deutungsmustern führen kann. Der darüber hinaus praktizierte intersubjektive Austausch über Erfahrungen und Erkenntnisse scheint das Erlebte zu intensivieren. Über prozessuale Strukturen kann die Wahrnehmung erweitert und differenziert und somit Lernen über ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden.

Für diese Erkenntnis ist die von Böhme herausgestellte Veränderung der Ästhetik zur Aisthetik bedeutsam. Während die klassische Ästhetik, so Böhme, noch eine Hauptaufgabe darin sah den Geschmack als Beurteilungs- und Auswahlvermögen auszubilden, setzt die neue Ästhetik daran an ästhetische Erfahrung und ästhetisches Urteil zu trennen. Die Ausbildung der ästhetischen Erfahrungsfähigkeit bedarf der praktischen Übung. Die Schulung unterschiedlicher Wahrnehmungsweisen ermöglicht die Auflösung von Ressentiments und somit das Neu-Verstehen kultureller, künstlerischer und ästhetischer Zusammenhänge. Eine Pointe der Ästhetik qua Aisthetik, wie Welsch sie fordert, ist es, die Sinnlichkeit innerhalb der technischen und digitalen Zivilisation und leibloser Existenz stark zu machen (Böhme 2001, S. 179).

Doch wie gelangt man von der Unbestimmtheit ästhetischer oder sinnlicher Wahrnehmung zur Bestimmtheit von ästhetischen Erfahrungen? Und wie verbinden sich ästhetische Erfahrung und Prozesse des Lernens? Hierbei muss von der anthropologischen Grundkonstante ausgegangen werden, dass alle Menschen lernfähig über die Lebensspanne und fähig zur Wahrnehmung sind. Lernen kann hierbei nicht als rein konstruktiver Prozess verstanden werden, sondern als ein Zusammenspiel sinnlicher Wahrnehmung, Aneignung und Weiterentwicklung jeder Art Wissens gebunden an Erfahrung. Es geht „um solches Lernen, dem ggf. ein gewisser Identitätsgewinn zugesprochen wird“ (Schlutz 2011, S. 612). Dabei scheinen ästhetische Erfahrungen besonders schnell Eingang zum Individuum zu finden darüber hinaus die Möglichkeit der Ausdifferenzierung der Sinne zu fördern.

Lernen als lebenslanger Prozess ist nicht nur ein momentanes Sich-Einlassen auf situative Problemlagen, sondern immer auch ein biographisches Projekt. Zwar nehmen die Lernherausforderungen, zum Teil auch die Lösungsoptionen zu, die an Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebenslagen herangetragen werden. Ihre Umsetzung und Verwirklichung aber geschieht „gebrochen“ durch die sich allmählich im Laufe eines Lebens zu einer Individualität aufschichtenden Muster und Strukturen, in die auch alle Lernerfahrungen eingegangen sind. Didaktisch angeleitete Ermöglichung individuellen Lernens geschieht so in einem kreativen Spannungsverhältnis mit diesen lebensgeschichtlich erworbenen, habitualisierten und Lernen auch begrenzenden Gestaltungsstrategien (Arnold et al. 2000, S. 7).

Diese Betrachtungen können, so meine These, grundlegend die Relevanz ästhetischer Erfahrungen als Türöffner zu den Partizipationsportalen anregen und könnten weitere Erkenntnisse im erwachsenenbildnerischen Diskurs ermöglichen.

Die Kulturelle Bildung kann hier besondere Angebote machen. Die innerhalb von Bildungsveranstaltungen intendierte reflexive oder kreative Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur über ästhetische Erfahrung, geknüpft an Lernen und Emotionen, verbunden mit sozialer Interaktion, kann als die portalübergreifende didaktische Säule Kultureller Bildung verstanden werden. Auch Faulstich schreibt dazu

„Vielleicht ist es aber nicht überzogen, die Tendenzen in der „Kulturellen Bildung“, die über die vorherrschende Dominanz des Ökonomischen und Verwertbaren hinausgehen, als Kennzeichen einer zunehmenden Sinnsuche zu verstehen, als ein Bemühen, die Welt zu ergreifen, das über engen instrumentellen Verstand hinausgeht. Bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken öffnen sich die Rezipierenden der kreativen Konstruktion sinnlicher Welt-sichten der künstlerisch Arbeitenden“ (Faulstich, 2014a, S. 303).

Es geht um Verstehen und um Fremdverstehen, sinnliche Wahrnehmung angebunden an Kognition und Emotion, der Austausch hierüber und bewusst geführter Veränderungsprozesse. Oder allgemeiner Schweppenhäuser folgend ausgedrückt, in der ästhetischen Erfahrung erfahren Rezipienten etwas über die eigenen Bedürfnisse. Wenn Kunstwerke oder ästhetisch gestaltete Artefakte ästhetisch wahrgenommen werden,

können daraus Genusswerte gezogen werden, die die eigenen Lebens- und Handlungsinteressen erfüllen und interpretieren (Schweppenhäuser 2007, S. 41).

Die Kunstvereinsmitglieder wurden zudem über ihr individuelles Interesse bei der Auseinandersetzung mit der Kunst befragt. Diese Frage wurde von 22 Mitgliedern beantwortet und wird in der folgenden Abbildung 16 dargestellt.

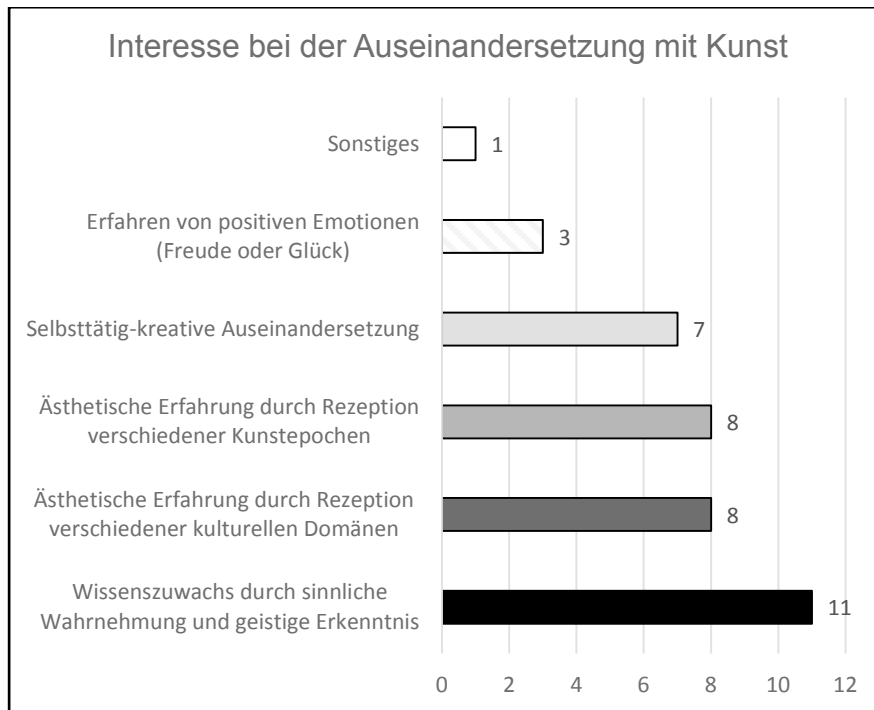


Abbildung 16: Interesse der Mitglieder bei der Auseinandersetzung mit Kunst (n=24), eigene Darstellung

Das Interessensspektrum der Mitglieder bei der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur erscheint sehr weit gefächert und spiegelt deren Kulturverständnis wider. Es bezieht sich dabei zusätzlich auf verschiedene Domänen der Kulturellen Bildung, verschiedene Inhalte und Themen und den zugehörigen historischen Zusammenhängen dazu. Es gibt sowohl ein Interesse an der *systematisch-rezeptiven* Auseinandersetzung mit Kunst, Literatur und Musik als auch an *selbsttätig-kreativen* Schaffungsprozessen. Dabei werden die Emotionen im Zusammenhang mit der Kunst besonders hervorgehoben. Die Freude, das Genießen, das emotionale Berührtwerden und das Erleben von Glücksgefühlen durch Praktiken und Rezeption in den kulturellen Domänen wurden hervorgehoben. Doch auch das Verstehen von kulturellen Zusammenhängen und das sich Platzieren in der Gesellschaft durch Rezeption, Erfahrung und Erkenntnis bildeten das Grundgerüst für die unterschiedlichen Interessen und Neigungen der Mitglieder.

Die Ausbildung einer ästhetischen Lebensweise würde nach Böhme ein kompetentes Umgehen mit der eigenen Sinnlichkeit zur Entwicklung eines kritischen Urteils verlangen. Sie müsste Anlass zur Kontemplation und Anregung zur Imagination bieten (Böhme 2001, S. 180). Der Kunstverein bietet für seine Mitglieder und für Interessenten durch seine Angebote zur Kulturellen Bildung Plattform an, ästhetische Erfahrungen in vielfältiger Weise zu machen und ein ästhetisches Urteil zu auszubilden. Die Bedürfnis-

se der Mitglieder und Teilnehmenden haben eine hohe Deckung zu den Angeboten. Dabei sind die Effekte von Bildung für die Altersgruppe der über 65-Jährigen, nicht mehr in „beruflichen Verwertungskontexten zu suchen, sondern im Beitrag von Bildungsbeteiligung zu einem gesundheitsbewussten Lebensstile, allgemeinen Wohlbefinden, gesellschaftlicher Teilhabe und einem autonomen Lebensstil bis ins hohe Alter“ (Schmidt 2009, S. 114f.).

7.1 Einordnung des Kunstvereins bezüglich kultureller Praxis oder kultureller Bildung

Den in Kapitel 4-7 aufgeführten Ergebnissen der Untersuchung folgend, soll an dieser Stelle die im theoretischen Teil aufgeführte Unterscheidung von Gieseke und Opelt zwischen dem kulturellem Erlebnis (Event), der kulturellen Praxis und der Kulturellen Bildung noch einmal aufgegriffen werden, um die Beteiligungsformen im Sample abschließend an den aktuellen Forschungsstand anzubinden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer Sparte wählen mit einer langfristigen Perspektive ihr spezielles Kulturinteresse aus. Hierzu gehört auch die Mitgliedschaft in einem Verein. Leidenschaft für eine Kulturtechnik, Kontinuität in einer Praxis und soziale Einbindung in eine spezielle Gemeinschaft gelten für alle Spartenaktiven. Hier werden über Lernen und Üben Bedürfnisse befriedigt und in gesellschaftliche Kontexte eingebunden (Gieseke/Opelt 2005, S.328). Dennoch sind die Angebote im Spartenbereich nicht zu verwechseln mit einem Bildungsprogramm. Gieseke und Opelt beobachteten Übergänge zwischen den Bereichen der kulturellen Sparte und der Kulturellen Bildung. Sie schreiben, dass es entwickelte und ausdifferenzierte Angebote geben muss, um von Erwachsenenbildungsarbeit in einer Sparte zu sprechen, weil sie „in umfassender Weise keinen Auftrag zur Kulturellen Bildung einbringen, sondern eine Spezialisierung mit einem Gemeinschaftsauftrag pflegen“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 329).

Die Auswertung aller empirischen Befunde des untersuchten Samples und die Anbindung der Ergebnisse an den aktuellen Stand der Forschungsliteratur lässt die theoriegeleitete, empirisch gewonnene Erkenntnis zu, dass sich der Kunstverein Centre Bagatelle e.V. in seinem langjährigen Bestehen und durch viele Entwicklungsprozesse hindurch zu einer Mischform aus kultureller Praxis und Kultureller Bildung mit einem eigenen Bildungsprogramm entwickelt hat und sich mit fortschreitender Institutionalisierung und Vernetzung im strukturalen Aufbau einer Erwachsenenbildungsorganisation annähert. Er ist bezüglich seiner Struktur der Sparte Verein zugehörig. Seine ausdifferenzierten Angebote verweisen auf die Kulturelle Bildung. Die folgende Tabelle zeigt die Unterscheidungsmerkmale für das kulturelle Event, die kulturelle Praxis und für die Kulturelle Bildung, wie sie Gieseke und Opelt (2005) aus den empirischen Untersuchungen heraus gebildet haben.

| | Kulturelles Erlebnis | Kulturelle Praxis | Kulturelle Bildung |
|---------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Ort/Raum | Event | Sparte/Verein | EB-Institutionen |
| Zeitdauer | Kurzzeitig/einmalig | unbegrenzt/ lebensbegleitend | Kontinuierlich/begrenzt |
| Sozialisation | Individualisierung/ Masse | Vergemeinschaftung | Teilnehmerorientierung |
| Interaktion | Teilnehmende Beobachtung | Selbsttätiges Tun | Sekundäres reflexives Bearbeiten |
| Partizipation | Eindrücke Berührung Individuelle Erweiterung/ Erfahrung | Circular-kontinuierlich Selbsttätig- leidenschaftlich Sozial-integrativ | systematisch-rezeptiv selbsttätig-kreativ verstehend- kommunikativ |
| Status | Unverbindlichkeit | Zugehörigkeit | Verbindlichkeit |

Tabelle 4: Quelle: Gieseke/Opelt 2005, S. 330

Die in der Tabelle 4 aufgeführten Merkmale werden aufgegriffen und auf die empirisch gewonnenen Ergebnisse des Samples bezogen. Die folgende Übersicht zeigt die Einordnung des Kunstvereins bezüglich Zeitdauer, Sozialisation, Interaktion, Partizipation und Status und bietet eine Zuordnung zur Beteiligungsform an.

| Kunstverein (Sample) | Kulturelles Event | Kulturelle Praxis | Kulturelle Bildung |
|-------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Zeitdauer | | unbegrenzt, lebens- begleitend, aufgrund der Vereinszugehörig- keit | Kontinuierlich begrenzt bezüglich des Angebots |
| Sozialisation | | Vergemeinschaftung (als Vereinsmitglied) | Teilnehmendenorientie- rung (als Adressat*innen von Angeboten) |
| Interaktion | | selbsttätiges Tun im freiwilligen Engage- ment | Sekundäres, reflexives Bearbeiten der Angebote |
| Partizipation | | Sozial-integrativ als Vereinsmitglied | Systematisch-rezeptiv Selbsttätig-kreativ |
| Status | | Zugehörigkeit als Vereinsmitglied | Verbindlichkeit bezüglich der Wahrnehmung der Angebote |

Tabelle 5: Differenzierung bezüglich der Partizipationsformen im Kunstverein, eigene Darstellung

Der Kunstverein kann als Mischform von kultureller Praxis und Kultureller Bildung betrachtet werden. Diese Entwicklung spiegelt die von Gieseke und Opelt beobachtete Entwicklung wider, dass sich in den fluiden Strukturen der Beginn einer Programmkonzeption beobachten lässt (Gieseke/Opelt 2005, S. 319).

Im Untersuchungssetting von Gieseke et al. (2005) waren auch vier Fallanalysen angelegt, die exemplarisch vier differente institutionelle Orte Kultureller Bildung in der Erwachsenenbildung untersuchten und präsentierten. Die vier Fallanalysen zur „Volks-hochschule“, „Akademie“, „Kulturhaus“ und „soziokulturellem Zentrum“ wurden von Gieseke um „Kulturinstitutionen“ in 2012 erweitert. Unter Hinzunahme der auch in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 4 aufgeführten organisatorischen, inhaltlichen und pädagogischen Kriterien wurde die Konstruktion des jeweiligen Falls von den Autorinnen analysiert. In der vergleichenden Betrachtung haben sie festgestellt, dass eine unterschiedliche Tiefe und Intensität in der Auseinandersetzung mit Kultur und eine unterschiedliche Breite in der Angebotspalette zwischen den Institutionstypen festzustellen ist (Gieseke/Opelt 2005, S. 330f.). Die folgende Tabelle 6 veranschaulicht die von ihnen entwickelten Kategorien bezüglich der Teilnahmebegründungen und Organisationsform an unterschiedlichen kulturellen Bildungsinstitutionen.

| | Volkshochschule | Akademie | Kulturhaus | Soziokulturelles Zentrum | Kulturinstitution |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Wissensdimensionen | Systematisches Wissen | Kunstgeschichtliches und kunsttheoretisches Wissen | Punktuelle Informationen und Eindrücke | Kunsthandwerkliche Fähigkeiten Betreuungsgebundenes Wissen | Erleben, systematisches Wissen |
| Beteiligungsformen | Aneignung/ Können | Reflexivität | Event | Selbstbestätigung Emanzipatorische Aktivitäten Lebenshilfe | Aneignung, Erleben |
| Partizipationstore | Systematisch-rezeptiv Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ | Vorwiegend systematisch-rezeptiv | Ausschließlich systematisch-rezeptiv | Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ | Systematisch-rezeptiv Selbsttätig-kreativ |
| Emotionale Positionierung | Neugier/Freude | Geistig-ästhetischer Genuss | Erlebnis | Geselligkeit/ Fürsorge | Geistig-ästhetischer Genuss, Erlebnis |
| Lernform | Erweiterung der Sinneseindrücke | Erweiterung der Sinneseindrücke | Erweiterung der Sinneseindrücke | Erweiterung der Sinneseindrücke | Erweiterung der Sinneseindrücke |
| Gesellschaftliche Orientierung Bildungsauslegung | Universalität | Exklusivität | Individualität | Sozialität | Universalität |

Tabelle 6: Quelle: Gieseke/Opelt 2005, S. 331, erw. Gieseke 2012

Ausgehend von der Annahme, dass die Strukturen des Kunstvereins in die fluide Erwachsenenbildungslandschaft expandieren, wurden die aus den Kapiteln 4-7 kondensierten Ergebnisse perspektivisch verschränkt. Sie lassen eine Einschätzung zur Einordnung des Kunstvereins bezugnehmend auf die von Gieseke et al. (2005) gebildeten Dimensionen für die Fallanalysen zur Teilnahmebegründung und Organisationsform zu.

| Dimensionen | Kunstverein |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Wissensdimensionen | Kunstgeschichtliches und kunsttheoretisches Wissen Methodik- und Technikerwerb |
| Beteiligungsformen | Reflexivität Aneignung Erleben |
| Partizipationsportale | vorwiegend systemtisch-rezeptiv auch selbsttätig-kreativ |
| Emotionale Positionierung | geistig ästhetischer Genuss Geselligkeit Erlebnis |
| Lernformen | Erweiterung der Sinneneindrücke |
| Gesellschaftliche Orientierung, Bildungsauslegung | Exklusivität Sozialität |

Tabelle 7: Teilnahmebegründungen und Organisationsform im Kunstverein, eigene Darstellung

Der Kunstverein lässt sich bezüglich der Wissensinhalte und Partizipationsformen in die Nähe der Akademie einordnen. Dies lässt Rückschlüsse auf ein ähnlich strukturiertes Milieu, Interesse und Bildungsniveau bei den Teilnehmenden zu. Bezogen auf die gesellschaftliche Orientierung steht der Kunstverein in der Nähe eines soziokulturellen Zentrums, da Sozialität und gemeinsames Erleben prägende Formen sind. Es findet sich bezüglich der Beteiligungsformen eine Nähe zu Kulturinstitutionen, was nicht verwunderlich ist, da viele Veranstaltungen in einer Kulturinstitution stattfinden. Die Dimensionen des Kunstvereins verweisen auf ein individuelles Profil, welches sich nicht einer anderen Fallstudie komplett zuordnen lässt.

Die Verortung des Kunstvereins im Feld von Anbietern Kultureller Bildung erscheint nach der zusammenfassenden Interpretation aller Ergebnisse schwierig. Die in der Forschung gängige Zuordnung von Vereinen zur beigeordneten Kulturellen Bildung ist für dieses Sample nicht zutreffend, da die **wesentliche** und nicht die beigeordnete Aufgabe des Kunstvereins darin besteht, kulturelle Bildungsangebote für seine Mitglieder zu schaffen. Die Zuordnung zu einer Erwachsenenbildungseinrichtung ist ebenfalls nicht möglich, da im Kunstverein das pädagogische Planen auf professioneller Basis fehlt und kein Auftrag zur Kulturellen Bildung jenseits der Spezialisierung durch den Gemeinschaftsauftrag vorliegt (siehe hierzu Gieseke/Opelt 2005, S. 329). Es wäre daher bezogen auf den Untersuchungsgegenstand interessant, das freiwillige Engagement als eigenständiges Forschungsfeld mehr in den Fokus der Erwachsenenbildungsforschung zu rücken. Die Ergebnisse der FWS Monitoring Studien verzeichnen eine große Akzeptanz des freiwilligen Engagements in der Bevölkerung. Es müsste weiter untersucht werden, wie sich die Vielfalt der sozialen Teilhabe bezogen auf Lern- und Bildungsprozesse

vollzieht und wie diese gestalten werden. Habeck hat mit ihrer Studie zum „Freiwilligenmanagement: Exploration eines erwachsenenpädagogischen Berufsfeldes“ einen forschungsrelevanten Beitrag geleistet (Habeck 2015). Hier könnten weitere Studien anschließen. Eine abschließende Verortung für das gewählte Sample kann zum derzeitigen Forschungsstand an dieser Stelle nicht getätigt werden.

8. Teilnehmendenperspektive zum „Literarischen Salon“

Der Kunstverein richtet sich mit seinen Angeboten nicht ausschließlich an seine Mitglieder. Vernissagen, Frohnauer Diskurse und Lesungen werden als kulturelle Angebote in der Region adressiert und beworben. Die Öffnung nach außen wurde mit einer teilstandardisierten Befragung während einer Lesung näher beleuchtet.

Der entwickelte Fragebogen setzte sich aus einfachen, leicht verständlichen und schnell zu beantwortenden Items zusammen. Es wurden 75 Fragebögen ausgelegt, von denen 56 ausgefüllt und wieder zurückgegeben wurden. Das ergibt eine Rücklaufquote von 74,7%.

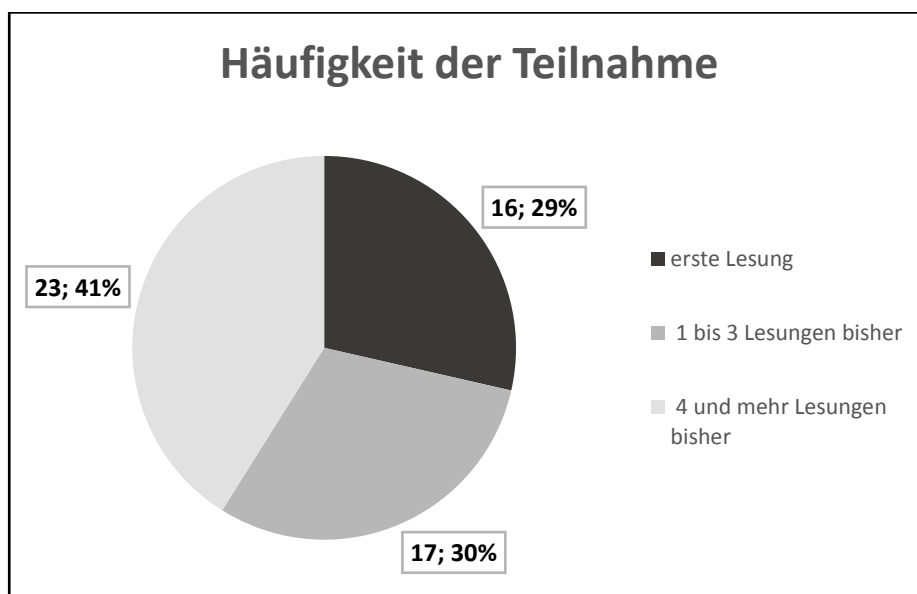


Abbildung 17: Häufigkeit der Teilnahme an Lesungen des „Literarischen Salons“, (n=56), eigene Darstellung

Die erste Frage bezog sich auf die Häufigkeit der Teilnahme an einer Lesung des „Literarischen Salons“. 16 (29%) der befragten Teilnehmenden besuchen die Veranstaltung des Literarischen Salons zum ersten Mal. 17 Teilnehmende (30%) haben die Lesungen des „Literarischen Salons“ davor ein- bis dreimal besucht. 23 Personen (41%) geben an, dass sie schon vier und mehr Lesungen besucht haben. Die Häufigkeit der freiwilligen und nicht längerfristig gebundenen Teilnahme lässt Rückschlüsse über den Zuspruch zur Veranstaltung und das Bildungsverständnis bei der oder die Teilnehmenden zu. Bei einer einmalig besuchten Lesung könnte von einem kulturellen Event für den oder die Teilnehmenden ausgegangen werden, da das Buch oder die Autorin beson-

ders interessant schien. Erst eine häufige kontinuierliche Teilnahme lässt Annahmen zu den Teilnehmenden über Lernerfahrungen und Lernen bei Interesse zu.

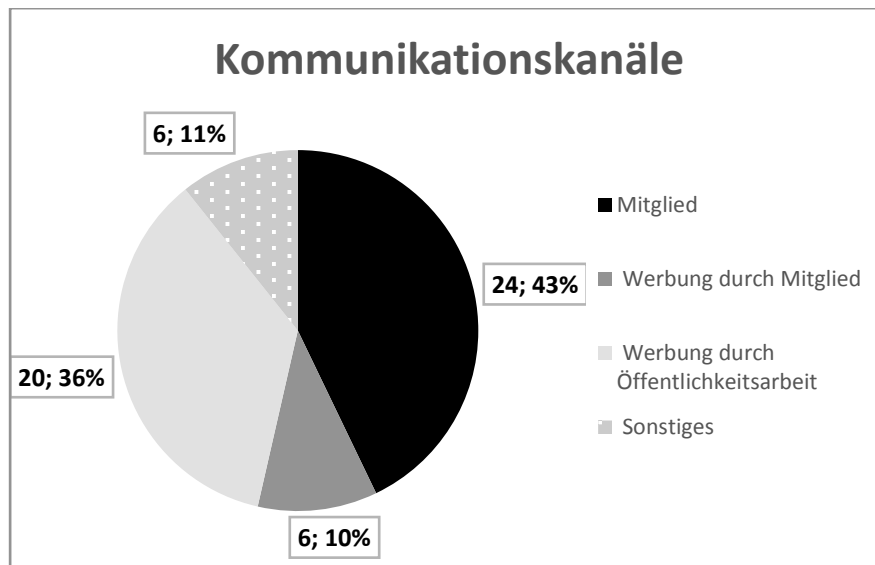


Abbildung 18: Kommunikationskanal, durch den der oder die Teilnehmende auf die Veranstaltung aufmerksam wurde, (n=56), eigene Darstellung

Die Mehrheit der Befragten (57%) sind keine Mitglieder des Kunstvereins. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass es sich bei dem „Literarischen Salon“, um eine öffentliche adressatenorientierte Veranstaltung mit einer regionalen Einbettung handelt. Es kann auch mit diesen Erkenntnissen von keinem Auftrag zur Kulturellen Bildung seitens des Kunstvereins ausgegangen werden. Dennoch finden sich „jenseits der Spezialisierung durch den Gemeinschaftsauftrag“ (Gieseke/Opelt 2005, S.329) Angebotsformen die eine Adressatinnen und Adressatenorientierung auch außerhalb der Vergemeinschaftung erkennen lässt. Die Befragung ergab, dass 20 Teilnehmende über Werbung von der Lesung erfahren haben. Hier wurden besonders der Schaukasten der Villa „Centre Bagatelle“ und ausgelegte Flyer und Plakate in Buchläden genannt. Sechs der Befragten wurden durch ein Vereinsmitglied auf die Veranstaltung aufmerksam. Unter Sonstiges wurden befreundete Personen genannt, die ihrerseits nicht Mitglied im Kunstverein sind. Die empirisch gewonnen Ergebnisse belegen eine erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit und Marketingstrategie der Planenden.

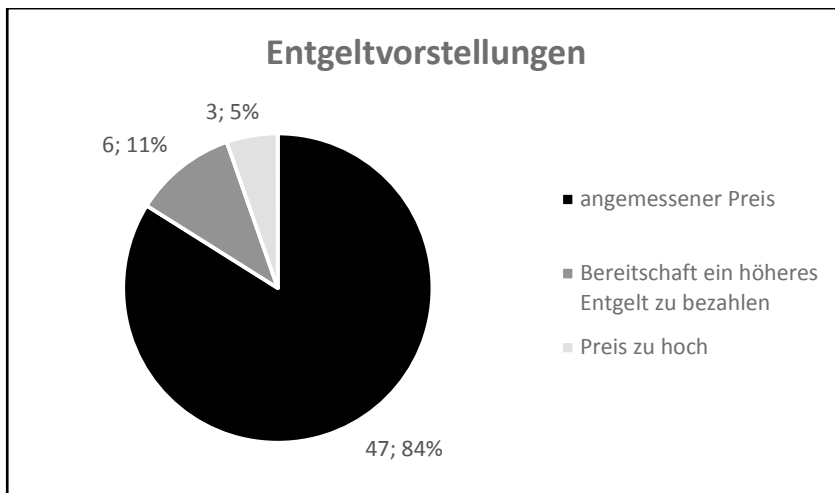


Abbildung 19: Entgeltvorstellung der Teilnehmenden zu der Lesung im „Literarischen Salon“ (n=56), eigene Darstellung

Die Abfrage nach dem Entgelt zeigt, dass 47 Personen (84%), den Eintrittspreis angemessen finden, 6 Personen (11%) wären bereit, auch ein höheres Entgelt zu bezahlen. Das Haus war bei einer maximalen Bestuhlung von 80 bis 90 Personen als ausverkauft zu bezeichnen, so dass der Preis wirtschaftlich Angebot und Nachfrage abgleicht. Es kann die Frage aufgestellt werden, ob durch einen niedrigeren Eintrittspreis andere Adressatinnen und Adressaten angesprochen werden könnten. Das war jedoch nicht Bestandteil der Untersuchung.

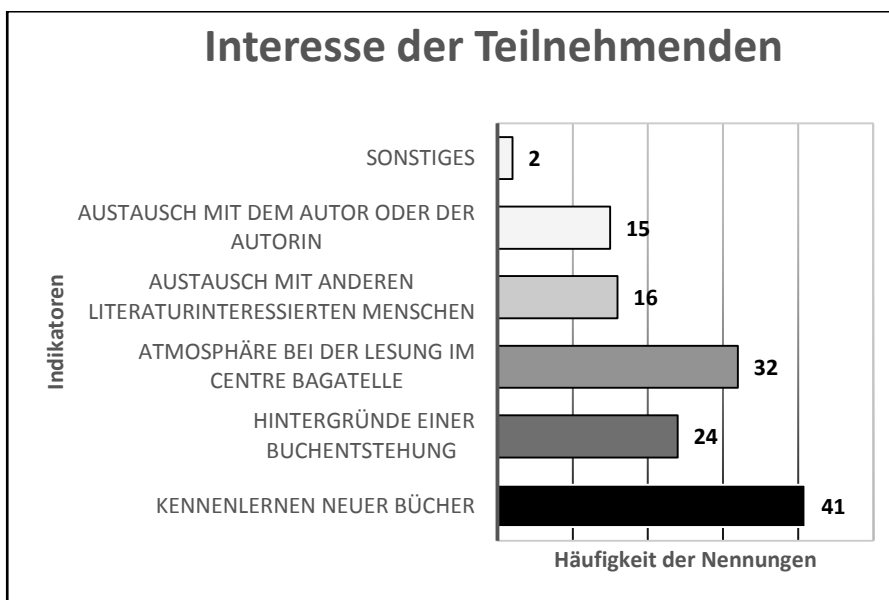


Abbildung 20: Interesse der Teilnehmenden an der Lesung, (n=56), eigene Darstellung

In der Erwachsenenbildung ist das Interesse der Teilnehmenden an einer Bildungsveranstaltung sowohl für die Forschung als auch für die Praxis relevant, da von einer Freiwilligkeit der Teilnahme und fluiden Strukturen in der Erwachsenenbildung ausgegangen werden kann, die an kein festes Curriculum gebunden sind. Die Interessen der Teilnehmenden lassen sich an deren Bedürfnissen anlegen, da Lernen in der Erwach-

senenbildung immer Anschlusslernen ist. Bedürfnisse lassen sich im mikrodidaktischen Setting über Abfragen erfahren.

Für die Lesungen haben sich aus der standardisierten Befragung folgende Interessenschwerpunkte ergeben. 41 Personen (73,2%) sind interessiert am Kennenlernen neuer Bücher und 24 Personen (42,9%) an den Hintergründen einer Buchentstehung. Die Hintergründe werden im Rahmen einer moderierten Befragung der Autorin oder des Autors vermittelt. Mit 32 Nennungen (57,1%) wurde die Atmosphäre des Hauses als ein wichtiger Grund genannt, um der Lesung beizuwohnen genannt. Atmosphären können nach Böhme, wenn Ästhetik als Aisthetik angewandt wird, als das eigentliche Thema der Kunst bezeichnet werden, so erscheint Schönheit dann nur noch als eine Atmosphäre unter anderen – dem Heiteren, Erhabenen, Bedrohlichen, Groteskem. Atmosphären werden gespürt indem man affektiv von ihnen betroffen ist, sie sind quasi objektiv. Böhme unterscheidet zwischen einer Ingressionserfahrung und einer Diskrepanzerfahrung. Als Ingressionserfahrung bezeichnet er solche Wahrnehmungen bei denen man ein Etwas wahrnimmt, indem man in etwas hineingerät. Typisch dafür ist das Betreten eines Raumes in dem eine gewisse Atmosphäre herrscht. Der emotional wahrgenommene Faktor ist noch nicht identisch mit dem wahrnehmenden Individuum (Böhme 2001, S. 184).

Fleige, Gieseke und Robak beobachten einen Anstieg in den ästhetischen Ansprüchen von Bildungsangeboten, die sich in besonderen Lernorten und Kursräumen ausdrücken (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 16). Dabei haben nach Ihnen Räume für das Lernen Erwachsener in der Kulturellen Bildung eine besondere Bedeutung, die über die pragmatische Nutzung von Räumlichkeiten und Werkstätten auch die Atmosphäre mit einschließt. Nach ihnen gilt grundlegend die von Gieseke und Opelt (2005) herausgestellte Charakterisierung von Räumlichkeiten

Ein Raum ist ein durch Flächen begrenzter, dreidimensionaler Ort der Begegnung. (...) Er bietet Abschirmung von der Umwelt und Offenheit für Gestaltung. (...) Der Raum selbst verbreitet durch seine ästhetischen Prinzipien Atmosphären. Er transferiert eine Gefühlslage, die durch Flächen, Farben, Mobiliar und Personen konkretisiert ist. (...) Wenn es sich um Orte der Bildung handelt, sind Gestaltungen bereits Ausdruck einer bestimmten Lernkultur. Wenn der Raum für selbsttätig-kreative, systematisch-rezeptive und (...) interkulturelle Lernprozesse (...) förderlich sein soll, sind raum- und lernökonomische Prämissen (...) zu beachten (Gieseke/Opelt 2005, S. 376).

Die spezifische Atmosphäre der Villa entspricht als Veranstaltungs- und Lernort den Bedürfnissen nach ästhetischen Erfahrungen der Teilnehmenden. Diese Bedürfnisse integrieren die Planenden erfolgreich in ihr Planungskonzept.

9. Konklusion

Im vorliegenden Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung der Arbeit. Daran anschließend werden Schlussfolgerungen dargestellt, indem Antworten auf die eingangs gestellte Forschungsfrage aufgeführt werden und eine kritische Würdigung der Ergebnisse erfolgt. Die Arbeit schließt mit dem Ausblick auf offene Forschungsfragen und Desiderata.

9.1 Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung wurden fluide Strukturen der kulturellen Erwachsenenbildung anhand eines Samples in den Fokus gebracht. So wurden Planungsprozesse und Partizipationsformen in einem Kunstverein einer differenzierten Analyse zugänglich gemacht. Es wurde aufgezeigt, wie sich Angebotsstrukturen differenzieren und welche Erkenntnisse über Lernen durch ästhetische Erfahrung gewonnen werden können, um zu Kenntnissen darüber zu gelangen, welchen Beitrag der Kunstverein im Feld der kulturellen Erwachsenenbildung leisten kann.

In Kapitel 2 wurde sich zunächst über die Begriffe „Kultur“ und „Bildung“ der Kulturellen Bildung zugewandt und die Partizipationsportale als wichtige bildungswissenschaftliche Figur zur Analyse von Angebotsstrukturen und Partizipationsformen eingeführt. Orte der beigeordneten Kulturellen Bildung wurden dargestellt und mit Vereinen, in denen freiwilliges Engagement geleistet wird, in Beziehung gesetzt. Anschließend wurde das Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln beschrieben, welches einen theoretischen Wissensbezug zu dem analysierten Planungshandeln der Planungsgruppe ermöglichte. Die genannten Gegenstandsfelder der Erwachsenenbildungsforschung und Praxis bildeten die theoretische Grundlage für die Verortung des Samples im Feld der kulturellen Erwachsenenbildung. Vertiefend wurde der Blick auf ästhetische Erfahrung gelenkt, ein Gegenstandsfeld der Ästhetik, um eine Klärung der Begrifflichkeiten im Kontext dieser Arbeit herbeizuführen. Die breite und ungenaue Verwendung der Begriffe „Kultur“, „Bildung“, „Ästhetik“ und „ästhetische Erfahrung“ benötigten eine Kondensierung der Begrifflichkeiten für eine Anbindung der empirischen Befunde an den theoretischen Diskurs. Die Monographie von Fleige, Gieseke und Robak (2015) wurde leitend für die Bestimmung der interdisziplinär verwendeten Begrifflichkeiten im Kontext von Kultureller Bildung rezipiert. Das Kapitel 3 zeigt die im Rahmen der Fallanalyse durchgeführten qualitativen und quantitativen Methoden zur Datengenerierung und Auswertung. Die empirisch gewonnenen Daten wurden in den Kapiteln 4-8 vorgestellt, analysiert und theoriegeleitet interpretiert. In Kapitel 4 erfolgte eine theoriegestützte Auswertung der Strukturen des Kunstvereins mit den von Gieseke et al. (2005) für die kulturelle Erwachsenenbildung gebildeten organisatorischen, pädagogischen und inhaltlichen Kategorien. Diese Differenzierung ermöglichte eine erste Betrachtung des Verständnisses von Kultureller Bildung und einer sich daraus entwickelten Angebotspalette im Sample. In Kapitel 5 wurde das Planungshandeln als wichtiges pädagogisches Handlungs- und Tätigkeitsfeld in den Planungsgruppen vertiefend betrachtet. Die Analyse vollzog sich entlang der in der Programmforschung entwickelten Kategorien zum professionellen Planungshandeln. Hierbei waren besonders die Arbeiten von Gieseke (2003, 2008) lei-

tend. Die vergleichende Betrachtung von Planungsprozessen des Samples mit denen professionell Handelnder ermöglichte einen Erkenntnisgewinn zu den sich entwickelnden und verändernden Angebotsstrukturen des Kunstvereins. In Kapitel 6 wurden die Ergebnisse der Programmanalyse diskutiert und das *systematisch-rezeptive* Portal als dominantes Portal herausgestellt. In einer aufsteigenden reflexiven Betrachtungsebene wurden diese Ergebnisse mit den Ergebnissen der Teilnehmendenbeobachtung perspektivisch verschränkt. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse wurden im Zwischenfazit des Kapitels 6.7 diskutiert. Hinzugezogen wurden Dimensionen aus der vergleichenden Betrachtung der Fallanalysen von Gieseke et al. (2005) zur Validierung der empirischen Befunde. Kapitel 7 und 8 diskutieren Ergebnisse zu ästhetischen Erfahrungen und daran angebundene Lernprozesse von der Teilnehmendenseite her. Hier wurde erstmals ästhetische Erfahrung als Türöffner für die Portale zur Kulturellen Bildung herausgearbeitet. Kapitel 7.1 ordnet den Kunstverein auf Basis der unter Perspektivverschränkung entwickelten empirischen Ergebnisse im Feld der kulturellen Erwachsenenbildung unter Bezugnahme der Einteilung zur kulturellen Praxis und der Kulturellen Bildung ein. Kapitel 9 führt mit der Zusammenfassung, den Schlussfolgerung und dem Ausblick zur Konklusion.

9.2 Schlussfolgerungen und Ausblick

Mit der vorliegenden Fallstudie wurde das Ziel verfolgt einen Kunstverein exemplarisch abzubilden und ihn anhand von empirisch gewonnenen Ergebnissen zu Planungsprozessen, Programmstruktur und Programminhalten und ästhetischen Lernerfahrungen in die Landschaft der kulturellen Erwachsenenbildung einzubetten. Die kulturelle Erwachsenenbildung konnte als wichtiges Forschungsfeld für Theorie und Praxis mit ihren Themenfeldern platziert werden. Die Planenden des Kunstvereins entwickeln in den jeweiligen Planungsgruppen ein bedürfnis- und milieuorientiertes Angebot für ihre Mitglieder, welches sich in einer Programmstruktur offenbart. Dabei können die Planenden im pädagogisch-orientierten Planungsprozess auf relevante Kompetenzen zurückgreifen, obwohl sie keine hauptamtlich pädagogisch Planende sind. Ihr Planen vollzieht sich im Modus des Angleichungshandelns und ist wesentlich von Suchbewegungen geprägt. Das ausdifferenzierte und beständige Programm erstreckt sich über alle Domänen der Kulturellen Bildung.

Die Partizipationsportale wurden in der vorliegenden Arbeit als Zugangsform für die Kulturelle Bildung bestätigt. Sie ließen sich als bildungswissenschaftliche Figur für den untersuchten Gegenstand anwenden. Es wurde in der vorliegenden Arbeit durch Perspektivverschränkung von Programmforschung und Teilnehmendenforschung aufgezeigt, dass die systematisch-rezeptive Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur über ästhetische Erfahrung eine sehr aktive Form von Partizipation an Kultureller Bildung darstellt, die im gesellschaftlichen Bewusstsein reaktiviert werden sollte, da sie wesentliche Beiträge zum Verstehen von Veränderungsprozessen von Kulturen und Gesellschaften und den fortschreitenden Ästhetisierungsprozessen leisten kann. Es wurde für diese Untersuchung der Vorschlag unterbreitet das Portal „*systematisch-rezeptiv auf die bild-*

endende Kunst bezogen“ thematisch binnen zu differenzieren, da die Annahme bestand, dass eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung bei der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst gegenüber weiter zurückliegender Kunstepochen besteht. Die Unterschiede konnten in Kapitel 6 herausgearbeitet werden. Dieser planerisch-didaktisch relevante Aspekt könnte von der Forschung aufgenommen und weiter betrachtet werden, auch hinsichtlich einer ähnlichen Unterscheidung in den anderen Domänen von Kultur.

Die Aufnahme und Transformation von Kultur und deren Inhalten über systematisch-rezeptive Bildungsprozesse und hermeneutische Kommunikationsformen kann als nicht weniger aktiv beschrieben werden als das performative oder künstlerische Schaffen. Drei wesentliche Begründungen konnten für die Mitgliedschaft in diesem Kunstverein und die Teilnahme an Kultureller Bildung herausgearbeitet werden:

Der Wunsch nach ästhetischer Erfahrung in Kunst und Kultur durch sinnliche Wahrnehmung und den daran angegliederten und erlebten Emotionen, besonders der Freude

Der Wunsch nach strukturierter Wissensvermittlung und angeleiteter geistiger Auseinandersetzung und Erkenntnis mit den kulturellen Domänen, die, gebunden an Emotionen und Erfahrung, Lernprozesse ermöglichen und

Der Wunsch nach sozialer Interaktion, der Austausch über Kunst und Kultur im besonderen Maße, welches gekoppelt an die beiden vorherigen Aspekte die Grundlage für Bildungsprozesse ist.

An diese Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung könnten weitere qualitative Untersuchungen und Betrachtungen hinsichtlich der Fragestellung, welche Schlüsselqualifikationen sich über das Ausdifferenzieren von ästhetischen Erfahrungen, dem Zuwachs von Wissen über Kunst und Kultur, der Urteilsbildung zu zeitgenössischen Kunst- und Kulturformen und der Konservierung und Transformierung alter Kulturbestände für „zivilisatorische Entwicklungen im demokratischen Sinne“ (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 176) ausbilden lassen, angeschlossen werden. Die aus den empirischen Untersuchungen und an die Theorie angebundene entwickelte These ästhetische Erfahrungen können als *Türöffner* für die Partizipationsportale begriffen werden, könnte von der Forschung aufgegriffen und in weiteren Untersuchungen bestätigt oder verworfen werden.

Die Ausübung von Kunst und Kultur ermöglicht, wie im untersuchten Sample aufgezeigt werden konnte, ein Gefühl von Zusammengehörigkeit, von Freude am gemeinsamen Erleben. Dies ist in Zeiten von wirtschaftlicher Unsicherheit und politisch-gesellschaftlichen Umbrüchen, in Zeiten zunehmender Ästhetisierung, Hybridisierung und Digitalisierung, in der immer mehr Menschen vereinsamen von besonderer Bedeutung für den Erhalt der Demokratie und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. In den *systematisch-rezeptiven* und *selbsttätig-kreativen* Portalen finden Ausdrucks- und Rezeptionsformen Raum, die einen Austausch zu kulturellen Themen und kreativem Schaffen ermöglichen. Bindungen und Beziehungen werden über Emotionen und inhaltlichen Diskussio-

nen aufgebaut. Die Kulturelle Bildung stellt hierfür eine Angebots- und Partizipationsplattform zur Verfügung.

Es gibt kein Format in der Kulturellen Bildung, das alle Menschen gleichermaßen anspricht, aber die Kulturelle Bildung hat die Möglichkeit Formate für alle Bevölkerungsgruppen zu schaffen. Die freiwillig Engagierten im Kunstverein haben das für sie passende Format kreiert. Dabei konnten über Programmanalyse und Planungshandeln im Rahmen von Programmforschung einige extern und intern beeinflusste Strukturveränderungen in der Entwicklung des Vereins abgebildet werden. Mit der Fallstudie konnte aufgezeigt werden, wie sich spezifische Wissensstrukturen im Kunstverein für die Kulturelle Bildung darstellen. Rezeptionsästhetik und „kontemplatives Wissen“ (Gieseke/Enoch 2011, S. 6) bilden sich im dominanten Partizipationsportal *systematisch-rezeptiv* aus. Diese Entwicklung ist gegenläufig zu der von der Forschung beobachteten Vorrangstellung des *selbsttätig-kreativen* Portals in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Die klassische Form der rezeptiven Kunst- und Kulturvermittlung wird von den Mitgliedern des Kunstvereins stark nachgefragt. Daran orientiert sich das in Suchbewegungen entwickelte Angebot. Das untersuchte Sample positioniert sich hinsichtlich seines Angebotes innerhalb der kulturellen Erwachsenenbildung wie in Kapitel 7.1 mit der vergleichenden Betrachtung zu den gebildeten Kategorien von Gieseke und Opelt (2005) für die Regional- und Fallanalysen herausgestellt werden konnte. Dabei ist das Format passend für die Milieustruktur *Konservative*. Mit den gewonnenen Erkenntnissen zum Untersuchungsgegenstand und seiner Relevanz bezüglich der Kulturellen Bildung liegt eine ganz wesentliche Begründung für die Durchführung von Fallstudien in der Erwachsenenbildung vor. Diese Einzelfallstudie eignet sich besonders gut, um Plänen nach Bedürfnissen zu analysieren, da Planende und Teilnehmende durch die Mitgliedschaft im Verein nicht nur eng miteinander verzahnt, sondern auch identisch sein können, wenn Planende zu Teilnehmenden werden.

Regionale und lokale Analysen erfassen eine Vielzahl von Anbietern, können aber nur bedingt auf andere Regionen oder auf das gesamte Bundesgebiet übertragen werden (siehe hierzu Nolda 2011, S. 304). Das Format eines Kunstvereins in einem anderen Bezirk, mit anderen soziodemographischen Strukturen, in einer anderen Stadt oder einer ländlichen Region kann sich ganz anders darstellen. Insofern ist die Untersuchung dieses Samples nicht dazu geeignet allgemeingültige qualitative oder quantitative Aussagen zu tätigen. Der Kunstverein kann aber in einer vergleichenden Betrachtung mit anderen Organisationen und Institutionen Aussagen über die Vielfalt und Besonderheiten kultureller Bildungsauffassung und deren Angebote ermöglichen. Vergleichende Studien von Kunst- und Kulturvereinen könnten zur Verifizierung quantitativ-empirischer Untersuchungen durchgeführt werden und so gewonnene Erkenntnisse für eine Verallgemeinerung aufbereitet werden.

Die Forschung zum Freiwilligen Engagement als Forschungsgegenstand sollte in der Erwachsenenbildung weiter ausgebaut werden. Hier könnten weitere Untersuchungen neue Erkenntnisse bringen hinsichtlich der bestehenden Zuordnung von Vereinigungen zur beigeordneten Bildung. Der vorliegende Befund, in dem herausgestellt wurde, dass das untersuchte Sample nicht der beigeordneten Kulturellen Bildung zugeordnet wer-

den kann, ist ein Hinweis darauf, dass sich der Begriff „beigeordnete Bildung“ zu einem leeren Containerbegriff entwickeln kann, wenn nicht einhergehend mit dem rhizomartigen Wachstum der Weiterbildungslandschaft die Forschung in Perspektivverschränkung von Programm- und Teilnehmendenforschung neue Erkenntnisse im Forschungsfeld generiert und platziert. Hierzu sind weitere Fallstudien empfehlenswert.

Bezüglich des Samples könnte eine Einbettung in eine Regionalraumanalyse mit Sozialraumbezug weiterführende Kenntnisse zu Strukturen und Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung geben. Eine Studie zum Sozialraumbezug liegt mit der Arbeit von Robak und Fleige (2012) vor. Hieran könnte angebunden werden.

Hinsichtlich der Überlegungen zur Anschlussforschung bemüht sich die Arbeit um eine mögliche Grundlage in Bezug auf die Frage, an welcher Stelle Forschungsvorhaben ansetzen können. Dabei gilt in Bezug auf die empirisch erhobenen Ergebnisse, deren Auswertungen und Interpretationen, die in der kritische Methodenreflexion getätigte Aussage, dass mögliche Fehlerquellen sich in jeder angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethode finden lassen. Die überwiegend qualitativ angelegte Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf absolute Objektivität, Reliabilität und Validität und hofft dennoch einen wichtigen Beitrag zu relevanten Forschungsfragen in der kulturellen Erwachsenenbildung leisten zu können.

10. Literatur

- Arnold, R., Wiegerling, H.-J. (1983). *Programmplanung in der Weiterbildung*. Frankfurt/Main.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl, E. von Rein, & Schlutz, E. (Redaktion) (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Sonderbeilage zum Report. DIE: Frankfurt/M. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/391>.
- Balme, C. (2014). Theateranthropologie. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 359-361). Stuttgart.
- Baumann, L. (2012). Kunstvereine: Kunstvermittlung dezentral und experimentell. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.) (2012), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 448-450). München.
- Bellmann, L. (Mitarb.) (2012). Autorengruppe Bildungsberichterstattung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld.
- Bertram, G. (2014). *Kunst als menschliche Praxis*. Eine Ästhetik. Berlin.
- Bockhorst, H., Reinwand, V.-I., & Zacharias, W. (Hrsg.) (2012), *Handbuch Kulturelle Bildung*. München.
- Böhme, G. (2001). *Asthetik. Vorlesung über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München.
- Börjesson, I., & Zimmermann, U (2005). „Und dann gibt es noch Bildungsangebote...“ Regionalanalysen zu beigeordneten kulturellen Bildungsangeboten im Berliner Stadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg und in der brandenburgischen Uckermark. In W. Gieseke & J. Kargul (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 131-202). Münster.

- Bortz, J., & Döring, N. (³2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Humanwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York.
- Döring, N., & Bortz, J. (⁵2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg.
- Egloff, B. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen, Berlin & Toronto.
- Enoch, C., & Gieseke, W. (2011). *Wissensstrukturen und Programmforschung. Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungssituationen*. Online verfügbar unter: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv/programme/entwicklungen/enoch_gieseke14_juli2011.pdf. Zugegriffen: 16.01.2017.
- Esser, H. (1986). Können Befragte Lügen? Zum Konzept des „wahren Wertes“ im Rahmen der handlungstheoretischen Erklärung von Situationseinflüssen bei der Befragung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(2). S. 314-316.
- Fatke, R. (⁴2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 159-172). Weinheim und Basel.
- Faulstich, P., & Faulstich-Wieland, H. (2012). Lebensräume als Lernorte. *Der Pädagogische Blick*, (2), S. 104-115.
- Faulstich, P. (2014b). Bilder als Gestaltung der Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), S. 306-318.
- Faulstich, P. (2014a). Kultur-Kunst-Bildung: Bildende Kunst. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), S. 303-305.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim.
- Felden, H. von (2012). Narratives Interview. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 334-346), Opladen.
- Felden, H. von (2015). Bildung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 199-206). Stuttgart.
- Fleige, M. (2015). Theorie und Praxis der kulturellen Erwachsenenbildung und ihre Thematisierung im Forschungs- und Entwicklungszentrum am DIE. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), S. 76-83.
- Fleige, M., Zimmer, V., Lückner, L., & Thom, S. (2014a), „Diversität und Weiterbildung“. Expertise im Auftrag von Lernen vor Ort Bremen/Bremerhaven. Bonn: DIE.
- Fleige, M., Zimmer, V., Lückner, L., & Thom, S. (2014b), „Diversität und Weiterbildung“. Untersuchung im Auftrag von Lernen vor Ort Bremen/Bremerhaven. Unveröffentlichter Projektbericht. Bonn: DIE.
- Fleige, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung, Strukturen-Partizipationsformen-Domänen*. Bielefeld.
- Flick, U., Kardoff, E.v., & Steinke, I. (Hrsg.) (2005). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg.
- Friebertshäuser, B., Langer, A., & Prengel, A. (Hrsg.) (⁴ 2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel.
- Fuchs, M. (2012a). Kapiteleinführung: Mensch und Kultur. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 28). München.

- Fuchs, M. (2012b). Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 63-67). München.
- Fuchs, M. (2012c). Kultur und Subjekt: Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung. München.
- Gieseke, W. (1992). Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 42(1), S. 10-16.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In Gieseke, W. (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Gieseke, W. (2009). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld.
- Gieseke, W. (2010). Portale zur Kultur. Zur Theorie und Empirie der kulturellen Erwachsenenbildung. *DIE-Magazin*, 2010 (III), S. 31-34.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker, & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997*. Opladen.
- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H., & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung-Praxis-Events*, Bd. 1. Münster.
- Gieseke, W., & Robak, S. (2014). „Schmuddelkind“ Kulturelle Bildung? *DIE Magazin*, (4). S. 29-31.
- Godde, B. (2014). *Kognitive Leistungsfähigkeit und deren Plastizität in der zweiten Lebenshälfte*. (Präsentation beim BMBF-Forum: Weiterbildung im Dialog „Potenziale nutzen, Perspektiven schaffen“, 25./26.03.2014 Hamburg).
- Goodman, N. (1998). *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie*. Frankfurt/Main.
- Graumann, C. F. (1966). Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In E. Meyer (Hrsg.), *Fernsehen in der Lehrerbildung* (S. 86-107). München.
- Habeck, S. (2015). *Freiwilligenmanagement: Exploration eines erwachsenenpädagogischen Berufsfeldes*. Wiesbaden.
- Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Han, B.-C. (2014). *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin.
- Henckmann, W. (1998). Ästhetik. In A. v. Piper (Hrsg.), *Philosophische Disziplinen. Ein Handbuch* (S. 35-51). Leipzig.
- Henckmann, W. (2004). Ästhetik. In W. Henckmann & K. Lotter (Hrsg.), *Lexikon der Ästhetik*. (S. 27-33). München.
- Henckmann, W., & Lotter, K. (Hrsg.). *Lexikon der Ästhetik*. München.
- Hippel, A. von (2010). Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote. In W. Gieseke, & J. Ludwig (Hrsg.), Hans Tietgens. *Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009

- an der Humboldt-Universität zu Berlin (S. 224-231). Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16).
- Hof, C., Ludwig, J., & Zeuner, C. (2009). *Strukturen Lebenslangen Lernens*. Baltmannsweiler.
- Käpplinger, B. (2008). *Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung* [34 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 37, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379>. Zugegriffen: 16. Januar 2017.
- Kant, I. (1974). Kritik der Urteilskraft. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werke. Bd 10*. Frankfurt am Main.
- Körber, K. u.a. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Bremen.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel.
- Kulturkreis der deutschen Wirtschaft im BDI e.V (2007) (Hrsg.). *Förder- und Freundeskreise der Kultur in Deutschland. Ergebnisse einer umfassenden Untersuchung des Kulturkreises der deutschen Wirtschaft*. Online verfügbar unter http://www.kunstvereine.de/web/fileadmin/mitarbeiter/Texte/StudieF_rder-undFreundeskreise.pdf. Zugegriffen: 16. Januar 2017.
- Lange, A. (2013). Transkribieren-Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515-528). Weinheim und Basel.
- Legewie, H. (1994). Globalauswertung von Texten In A. Böhm, A. Mengel, & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 177-182). Konstanz.
- Lewalter, D., & Noschka-Roos, A. (2015). Museum und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-20001-9_41-1. Zugegriffen am 17. Januar 2017.
- Liebau, M. (2012). Anthropologische Grundlagen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 29-35). München.
- Liebau, E., Zierfas, J. (2007). Ästhetische Bildung und Schönheit. Ein Vorwort. In Dies. (Hrsg.), *Schönheit. Traum-Kunst-Bildung* (S. 9-12). Bielefeld.
- Lotter, K. (2004). Bedürfnis, ästhetisches. In W. Henckmann & K. Lotter (Hrsg.), *Lexikon der Ästhetik* (S. 50-51). München.
- Lotter, K. (2004). Kultur. In W. Henckmann & K. Lotter (Hrsg.), *Lexikon der Ästhetik* (S.199-200). München.
- Mattenklott, G. (2012). Ästhetisch-Aisthetisches Lernen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.) (2012), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 115-120). München.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim.
- Nolda, S. (2011). Programmanalyse-Methoden und Forschungen. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-307). Wiesbaden.
- Nuissl, E. (2010). *Empirisch forschen in der Weiterbildung*. Bielefeld.
- Nuissl, E. (2014). Ist Ästhetik erlernbar? Ein Essay über Ästhetik, Reflexion, Freiheit und Widerstand – *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (22). 9S. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9177/pdf/Erwachsenenbildung_22_2014_Nuissl_Ist_Aesthetik_erlernbar.pdf. Zugegriffen: 16. Januar 2017.

- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld.
- Reinwand-Weiss (2014). Qualitätsdimensionen ästhetischen Lernens. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), S. 342-349.
- Reinwand, V.-I. (2012). Künstlerische Bildung-Ästhetische Erziehung-Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 108-114). München.
- Robak, S., & Fleige, M. (2012). Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen: Hochschulentwicklung*, (4), S. 233-248.
- Robak, S., Fleige, M., Seifert, J., Sterzig, L., Teichmann, A.-K., & Krueger, A. (2015). Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-) Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der Humboldt-Universität zu Berlin im Zeitraum April – Juni 2015. Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.): *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V., S.1-29. URL: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_ZurSache_DS_final.pdf. Zugegriffen: 16. Januar 2017.
- Schäffer, B., & Dörner, O. (2012). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsfor-schung*. Opladen, Berlin & Toronto.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklungen*. Münster.
- Schlutz, E. (2011). Weiterbildung und Kultur. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 612-634). Wiesbaden.
- Schmidt, B. (2009). Bildungsverhalte und -interessen älterer Erwachsener. In C. Hof, J. Ludwig, & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens* (S. 112-122). Baltmannsweiler.
- Schmidt, B., & Sinner, S. (2009). Freiwilliges Engagement. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner, & C. Theisen (Hrsg.), *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel, EdA-ge-Studie* (S. 113-124). Bielefeld.
- Schmidt, C. (2012). Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473-486). Weinheim und Basel.
- Schweppenhäuser, G. (2007). *Ästhetik. Philosophische Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Frankfurt/Main.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt am Main.
- Simonson, J., Vogel, C., & Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2016). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Im Auftrag des BMFSFJ. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93914/e8140b960f8030f3ca77e8bbb4cee97e/freiwilligensurvey-2014-langfassung-data.pdf>. Zugegriffen: 16. Januar 2017.
- Specht, I., & Fleige, M. (2016). Programmanalytisch ermittelte ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen – Eine Programmanalyse am Beispiel des Museumsdienst Kölns. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (S. 188-201). Wiesbaden.

- Specht, I., & Semrau, F. (2015). *Portale zu kultureller Erwachsenenbildung in Museen. Eine Analyse ausstellungsbegleitender Vermittlungsangebote für Erwachsene*. Online verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/2015-kulturelle-bildung-01.pdf. Zugriffen: 16. Januar 2017.
- Stang, R., Peez, G., Groppe, H.-H., Kocot, S., Leder, V. & Negenborn, H. (²2003). *Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten*. Bielefeld.
- Stock, H. (2005). Soziale Differenz-verdeckte Botschaften einer Programmanalyse. In W. Giesecke, & J. Kargul (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 337-349). Münster.
- Tippelt, R., Reich, J., Hippel, A. von, Barz, H., & Baum, D. (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. III: Milieumarketing implementieren*. Bielefeld.
- Tippelt, R., & Hippel, A. von (Hrsg.) (2018), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden.
- Welsch, W. (⁷2010). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart.
- Zeuner, C., & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung-Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim.

11. Anhang

- Anlage A** Kodierleitfaden für die Programmanalyse der Fallstudie Kunstverein Centre Bagatelle e. V. im Rahmen der Masterarbeit zur Ausdifferenzierung der Kulturellen Erwachsenenbildung
- Anlage B** Leitfragen für die Planerinnen der Ausstellungsgruppe
- Anlage C** Postskriptum der Gruppenbefragung der Planungsgruppe Literaturgruppe
- Anlage D** Teilstandardisierte schriftliche Befragung beim „LiterarischenSalon“
- Anlage E** Pretest, Survey zur Mitgliederbefragung, offene Fragen

Anhang A

Kodierleitfaden für die Programmanalyse der Fallstudie Kunstverein Centre Bagatelle e. V. im Rahmen der Masterarbeit zur Ausdifferenzierung der Kulturellen Erwachsenenbildung

| Name der Kategorie | Definition | Zuordnungsregel | Beispiele |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| <i>A. Veranstaltungsnummer</i> | | | |
| <i>B. Programmstrukturen</i> | | <i>Die inhaltlichen Kategorien der Programmstrukturen schließen sich gegenseitig aus, d.h. jede Veranstaltung kann nur einer Struktur zugeordnet werden.</i> | |
| B1. Bildende Kunst/systematisch-rezeptiv B1.1 zeitgenössische oder Gegenwartskunst (21. Jh.) B 1.2 Kunst der Moderne und Postmoderne (20. Jh.) B1.3 Kunst der Neuzeit (1450-1900) B 1.4 Kunst des Altertums (Antike und Mittelalter) B 1.5 Kunst der Vor-und Frühzeit (bis 4. Jahrtausend v. Chr.) | Veranstaltungen zur systematisch-rezeptiven (hören über) Zugängen zur Bildenden Kunst | | „Berlin Art-Week“ „Max-Liebermann Haus“ „El Siglo de Oro“ |
| B2. Gestalten/selbsttätig-kreativ B2.1 Malerei B2.2 Bildhauerei B.2.3 Literatur B 2.4 Musik | Veranstaltungen zum selbsttätig-kreativen Angebots-/Partizipationsportal | | „Bildhauerei-Kurs“; „Bronzeguss“ |
| B 3. Kulturelle Bildung, die nicht auf Kunst bezogen ist/systematisch-rezeptiv | | | |

| Name der Kategorie | Definition | Zuordnungsregel | Beispiele |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------|
| B 3.1 Lesungen/Literatur B 3.2 Musik B 3.3 Theater B 3.4 politisch- gesellschaftliche Themen B 3.5 Baukunst/Architektur | | | |
| B.4 Mischformen von Angebotsportalen | | | |
| B.5 Mitgliedertreffen/-versammlung | | | |
| B6. Sonstiges | Veranstaltungen, der keiner der o.g. Kategorien zugeordnet werden können, z. B auch Portale aus dem kommunikativ-verstehenden Portal | | |
| <i>C Art der Veranstaltung</i> | <i>Veranstaltungsarten schließen sich gegenseitig aus, d.h. jede Veranstaltung kann nur einer Art zugeordnet werden. Bei Mischformen ist die Kategorie „Mischform“ zu verwenden.</i> | | |
| C1 Vortrag | Mündlicher Bericht über ein Thema | | |
| C2 Lesung | Veranstaltung, bei der aus einem literarischen Werk vorgelesen wird. | | |
| C3 Seminar/Kurs | Veranstaltung, bei der die Teilnehmenden unter Anleitung bestimmte Themen/Inhalte erarbeiten | | |
| C4 Projekt/Workshop | Veranstaltung, in der die Teilnehmenden gemein- | | |

| Name der Kategorie | Definition | Zuordnungsregel | Beispiele |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------|
| | sam und weitgehend eigenständig bestimmte Themen/Inhalte erarbeiten und ggf. praktisch umsetzen. | | |
| C5 Gesprächsrunde/Kreis | Gruppendiskussion zu einem bestimmten Thema oder zwangloser Austausch einer bestimmten Personen- gruppe | | |
| C6 Vernissage | | | |
| C7 Führung | Veranstaltung bei der die Teilnehmenden im systematisch-rezeptiven Portal sich Kenntnisse aneignen oder Kenntnisse von professionell Handelnden vermittelt werden sondern | | |
| C8 Exkursion | Maximal eintägiger Ausflug mit Besichtigung einer oder mehrerer Sehenswürdigkeit/en, z.B. Gebäude, Ausstellungen, Landschaften etc. | | |
| C9 Studienreise | Länger als 1 Tag andauernder Ausflug mit Besichtigung einer oder mehrere Sehenswürdigkeit/en, z.B. Gebäude, Ausstellungen, Landschaften etc. | | |
| C10 Event | Einmalige Veranstaltung bei der der Erlebnischarakter im Vordergrund steht. | | |
| C11 Sonstiges | | | |

| Name der Kategorie | Definition | Zuordnungsregel | Beispiele |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------|
| C 12 Mischform | Veranstaltungen, die mehrere Veranstaltungsarten miteinander kombinieren. | | |
| C13 keine Angaben zur Veranstaltungsart | | | |
| <i>D Ort der Veranstaltung</i> | | | |
| D 1 Villa des Kunstvereins | | | |
| D2 Museum | | | |
| D3 Künstlerateliers/Arbeitsräume von Künstlern | | | |
| D 4 Galerien/Messen | | | |
| D5 Sonstige Orte begeordneter Bildung | | | |
| <i>E regionale Einbettung</i> | | | |
| E1 regional Berlin/Brandenburg | | | |
| E2 überregional | | | |
| E 3 international | | | |
| <i>D Dauer der Veranstaltung</i> | | | |
| D1 Stundenanzahl der Veranstaltung insgesamt | 1 Stunde = 60 Minuten | | |
| D2 Keine Angabe zu Stundenanzahl | | | |
| <i>E Häufigkeit der Veranstaltung</i> | | | |
| D1 Zahl der Termine pro Veranstaltung | | | |
| D2 Keine Angabe zu Häufigkeit der Termine | | | |

Anhang B

Leitfragen für die Planerinnen der *Ausstellungsgruppe*

Wie viele aktive Planerinnen hat die Gruppe?

Wie häufig im Jahr treffen Sie sich?

Welche Struktur haben diese Treffen (z.B., Wo treffen Sie sich, wie lange, gibt es auch ein gemeinsames Essen?

Gehen Sie gemeinsam zu den Ateliers der Künstler und Künstlerinnen?

Nach welchen Kriterien suchen Sie die Künstler und Künstlerinnen aus, die Sie ausstellen möchten (z.B. Alter, Ausbildung, Konzept, ähnliches?) Wie informieren Sie sich über aktuelle Strömungen in der Kunstszene?

Welche persönlichen Gründe sprechen für Ihre aktive Teilnahme in der Planungsgruppe?

Haben Sie Anfragen und eine Warteliste von Künstlern und Künstlerinnen? Wie werden Sie von den Künstlern und Künstlerinnen angesprochen?

Welche Vorgaben haben Sie, wenn ein Mitglied Ihres Vereins bei Ihnen ausstellen möchte?

Stellen Sie Ihre Wahl der ausgestellten KünstlerInnen beim Mitgliedertreffen vor? Wenn ja, wird darüber diskutiert?

Welche Leistungen, im Sinne der Künstlerförderung bieten Sie für die Künstler und Künstlerinnen an?

Wer schreibt die Ankündigungstexte?

Nach welchen Kriterien gestalten Sie die Vernissagen?

Haben Sie Musiker/innen mit denen Sie regelmäßig kooperieren? Haben Sie Kunsthistoriker/innen, die eine Rede halten, oder bringen Künstler und Künstlerinnen ihre eigenen Redner mit?

Führen Sie eine Evaluation der Ausstellungen/Vernissagen in der Gruppe durch?

Wie und durch welche Kanäle machen Sie Werbung für die Ausstellungen?

Gibt es Einschränkungen für die Ausstellungen (z.B. keine Skulpturen), weil die Räumlichkeiten dafür nicht ausgelegt sind?

Wer übernimmt die Aufsicht zu den Öffnungszeiten der Ausstellung?

Anhang C

Postskriptum der Gruppenbefragung der Planungsgruppe *Literaturgruppe*

Angaben zur Aufnahme des Gesprächs:

Medium: das Gespräch wurde mit einem Diktiergerät aufgezeichnet.

Ort: private Wohnräume eines Planungsmitgliedes

Datum/Zeit: Montag, der 14.11.2016, um 19:30 Uhr

Atmosphäre: sehr angenehm und informell

Interviewlänge: Die Planungssitzung dauerte drei Stunden. Davon waren 35 Minuten reine Interviewzeit.

Angaben zu den interviewten Personen:

6 der 8 Planerinnen waren anwesend.

Name oder Kürzel des Interviewers: Stephanie Iffert

Name oder Kürzel wiss. Beobachters und des Transkribierenden: Stephanie Iffert

Schilderung der Interviewsituation

Die Befragung fand in einer sehr angenehmen Atmosphäre statt. Alle teilnehmenden kannten sich. Die Interviewerin war den Planerinnen durch vorherige wissenschaftliche Beobachtungen bekannt. Es wurde als Anrede die informelle Anrede gewählt. Das Diktiergerät wurde während der Befragung in die Mitte des Tisches gelegt, um den alle Teilnehmenden herumsaßen. Die befragten Personen bekamen die Leitfragen in schriftlicher Form von der Interviewerin vorgelegt. Dieses half, um einen roten Faden zu behalten. Der Ablauf stellte sich so dar, dass die Interviewerin eine kurze Einführung gab, wofür die Befragung durchgeführt werden sollte. Die Interviewerin stellte die Fragen. Es haben nicht alle Planungsmitglieder zu jeder Frage geantwortet. Auch gab es keine vorgeschriebene Reihenfolge, wie zu antworten war. Dadurch entwickelte sich ein möglichst natürlicher Gesprächsablauf.

Inhalte des Gespräches vor und nach dem Einschalten der Aufnahmegeräte

Vor der Befragung haben die Planer/innen bei einem gemeinsamen Abendbrot zusammen gegessen, welches von dem Mitglied der Planungsgruppe vorbereitet wurde, bei welchem das Treffen stattfand. Die Interviewerin war auch schon zu dem gemeinsamen Essen anwesend. Nach der Befragung haben die Planungsmitglieder die bevorstehende Lesung weiter geplant.

Gesprächsverlauf (auch Störungen)

Bei der 35 minütigen Befragung gab es keine Störungen. Alle Planerinnen waren gewillt etwas zu der Thematik beizutragen.

Leitfragen

Nach welchen Kriterien suchen Sie die Autor/innen aus, mit denen Sie eine Lesung durchführen möchten? (z.B. Alter, Ausbildung, Konzept, ähnliches?)

Wie und wo informieren Sie sich über interessante Autoren und Autorinnen?

Wie findet der Austausch über die Wahl der Autor/innen innerhalb der Gruppe statt?

Wie vollziehen sich Einigungsprozesse beim Planen in der Gruppe?

Haben Sie Anfragen und/oder eine Warteliste von Autoren und Autorinnen? Werden Sie von den Autoren und Autorinnen angesprochen? Oder sprechen Sie interessante Persönlichkeiten an?

Wer übernimmt den Kontakt zu den Autor/innen?

Welche weiteren wichtigen Kontakte unterhalten Sie? (Verlage, Buchhandlungen, Catering-Service, Hausmeister?)

Welche Leistungen, im Sinne der Autorenförderung bieten Sie an?

Stellen Sie Ihre Wahl der ausgesuchten Autor/innen beim Mitgliedertreffen vor? Wenn ja, wird darüber diskutiert?

Führen Sie eine Evaluation der Ausstellungen/Vernissagen in der Gruppe durch?

Welche persönlichen Gründe sprechen für Ihre aktive Teilnahme in der Planungsgruppe?

Transkript: Das vollständige Transkript wurde aufgrund der Seitenzahl von 20 DIN A4 Seiten nicht dem Anhang beigelegt. Es ist aber weiterhin anonymisiert bei den Unterlagen der Forscherin verfügbar.

Anhang D

Teilstandardisierte schriftliche Befragung beim „Literarischen Salon“

Wie häufig haben sie bisher eine Lesung im Kunstverein Centre Bagatelle e.V. besucht?

- ☐ das ist die erste Lesung
- ☐ 1-3 Lesungen
- ☐ 4 und mehr Lesungen

Wodurch haben Sie von der Lesung erfahren?

- ☐ Ich bin Mitglied im Kunstverein
- ☐ Durch ein Mitglied im Kunstverein
- ☐ Durch Werbung (Flyer, Plakat, Internetauftritt)
hier bitte Ort nennen:
- ☐ Sonstiges (*bitte nennen*):

Finden Sie den Eintrittspreis angemessen?

- ☐ Ja
- ☐ Ja, ich wäre auch bereit mehr zu bezahlen
- ☐ Nein, ich würde einen Preis von _____ Euro angemessen finden

Was ist Ihr besonderes Interesse an einer Lesung im Centre Bagatelle? (*hier sind Mehrfachnennungen möglich*)

- ☐ Ich bin interessiert am Kennenlernen neuer Bücher
- ☐ Ich bin interessiert an den Hintergründen einer Buchentstehung
- ☐ Mir gefällt die Atmosphäre bei der Lesung im Centre Bagatelle
- ☐ Ich suche den Austausch mit anderen Menschen, die auch an Literatur interessiert sind
- ☐ Sonstiges (*bitte nennen*):

Haben Sie Anregungen für den „Literarischen Salon“?

Anhang E

Pretest

Survey zur Mitgliederbefragung, offene Fragen

1. Seit wann sind Sie Mitglied im Kunstverein Centre Bagatelle e.V.?
2. Welche Form hat Ihr Engagement (auch in der Vergangenheit) Mehrfachnennung möglich?

- ☐ Rein finanzielles
- ☐ Freiwillig engagiert, wenn ja
- ☐ Mitglied einer Planungsgruppe
- ☐ Aktiv im Vorstand

Wenn ja, welcher:

Vorsitzende/r (auch stellvertretend)

Schatzmeister/in

Schriftführer/in

Pressesprecher/in

Sonstiges,

3. Wieviel Zeit investieren Sie im Monat durchschnittlich für Ihr Engagement?
4. Haben Sie bereits einen Kurs in der Kulturellen Bildung unabhängig vom Kunstverein an einer Erwachsenenbildungseinrichtung (z. B. Volkshochschule) besucht?
5. Wie würden Sie Kultur definieren?
6. Wie würden Sie Bildung definieren?
7. Welche Gründe sprechen für Ihre Mitgliedschaft in einem Kunstverein?
8. Wo liegt Ihr Interesse bei der Auseinandersetzung mit der Kunst?
9. Welche wertvollen Erfahrungen haben Sie durch die Mitgliedschaft im Kunstverein gemacht (hier können auch Angaben dazu getätigt werden, was Sie durch die Auseinandersetzung mit der Kunst gelernt haben)?
10. Soziodemographische Angaben (optional)

Alter:

Geschlecht:

Bildungsstand (höchster Abschluss)

ausgeübter Beruf

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- | | |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Band 1 | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H. Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 2 | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A. Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 3 | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002) |
| Band 4 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand- buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt- Univ., 2001 |
| Band 5 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg. Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum- boldt-Univ., 2004 |
| Band 6 | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.): Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb. Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand- buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt- Univ., 2005 |
| Band 8 | Otto, S. (jetzt verh. Dietel) Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis- ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 9 | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H. Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 10 | Fleige, M. Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade- mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 |

- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)

- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (in Bearbeitung – noch nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleiten-des Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 44 Seifert, K.
 Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L.
 Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 46 Hoffmann, St.
 Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47 Dilger, I.
 Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
 Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
 Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 50 Schulte, D.
 Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 51 Fawcett, E.
 Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016

Steffens-Meiners, C.

Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017